

Πράξη

Προγράμματα Δια Βίου εκπαίδευσης Δημοσίων Υπαλλήλων

Άξονες Προτεραιότητας: 7, 8 και 9

Υπόεργο 1

«Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού – Εκπαίδευση – Οριζόντιες δράσεις στήριξης»

Επιμέλεια

- Αλεξάνδρα Παναγιωτοπούλου, Ειδικός Επιστημονας σε Θέματα Εκπαίδευσης, Επιστημονικά Υπευθυνη Κοινωνικού Πολύκεντρου, Υπεύθυνη του Έργου

Οργάνωση της ύλης - Διαμόρφωση δομής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

- Θεόδωρος Χρονόπουλος, Εκπαιδευτικός, Πρόεδρος Κοινωνικού Πολύκεντρου, Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του Έργου
- Αλεξάνδρα Παναγιωτοπούλου, Ειδικός Επιστημονας σε Θέματα Εκπαίδευσης, Επιστημονικά Υπευθυνη Κοινωνικού Πολύκεντρου Υπεύθυνη του Έργου
- Νίκος Παίζης, Μαθηματικός- Ερευνητής, Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του Έργου

Συγγραφή θεματικών Ενότητων

- Δημήτριος Βεργίδης, Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών
- Γεώργιος Παναγιωτοπουλος, Δρ Επιστημών Της Αγωγής
- Προκόπης Πανδής, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Επιμέλεια περιεχομένου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

- Αλεξάνδρα Παναγιωτοπούλου, Ειδικός Επιστημονας σε Θέματα Εκπαίδευσης, Επιστημονικά Υπευθυνη Κοινωνικού Πολύκεντρου, Υπεύθυνη του Έργου
- Νίκος Παίζης, Μαθηματικός- Ερευνητής, Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του Έργου

Επεξεργασία και μορφοποίηση φύλλων εργασίας – Ψηφιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού

- Αλεξάνδρα Παναγιωτοπούλου, Ειδικός Επιστημονας σε Θέματα Εκπαίδευσης, Επιστημονικά Υπευθυνη Κοινωνικού Πολύκεντρου, Υπεύθυνη του Έργου
- Νίκος Παίζης, Μαθηματικός- Ερευνητής, Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του Έργου

Επιμέλεια περιεχομένου ασκήσεων - κειμένων

- Θεόδωρος Χρονόπουλος, Εκπαιδευτικός, Πρόεδρος Κοινωνικού Πολύκεντρου, Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του Έργου
- Αλεξάνδρα Παναγιωτοπούλου, Ειδικός Επιστημονας σε Θέματα Εκπαίδευσης, Επιστημονικά Υπευθυνη Κοινωνικού Πολύκεντρου, Υπεύθυνη του Έργου
- Νίκος Παίζης, Μαθηματικός- Ερευνητής, Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του Έργου
- Δημήτριος Βεργίδης, Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών
- Γεώργιος Παναγιωτοπουλος, Δρ Επιστημών Της Αγωγής
- Προκόπης Πανδής, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Δημοσιοποίηση

ΑΘΗΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2012

ISBN: 978-960-98366-7-8

Copyright: **ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ**

Διεύθυνση: Δοσκούρων 4 & Πολυγνώτου, 10555 Αθήνα
Τηλ.: 210 3310080-2, Fax: 210 3310083

Email: info@kpolykentro.gr, Ιστότοπος: www.kpolykentro.gr



ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ

Διοσκούρων 4 & Πολυγνώτου - Αθήνα 105 55

Τηλ: 210 3310080-2, Fax: 210 3310083

info@kpolykentro.gr

www.kpolykentro.gr



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Το παρόν εκπαιδευτικό εγχειρίδιο εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης
«Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης Δημοσίων Υπαλλήλων»
Άξονες 07, 08 και 09 για τις 8 Περιφέρειες σύγκλισης, για τις 3 Περιφέρειες Σταδιακής
Εξόδου και για τις 2 Περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου αντίστοιχα,
του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»
με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση [Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο] και
από εθνικούς πόρους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αντί Προλόγου της Αλεξάνδρας Παναγιωτοπούλου.....3-5

Μέρος Πρώτο: Εκπαίδευση Ενηλίκων/ Συνδικαλιστική Εκπαίδευση του Γιώργου Παναγιωτόπουλου

Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση Ενηλίκων.....9-13

- ❖ Βασικές έννοιες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων

Κεφάλαιο 2: Βασικές Θεωρίες της εκπαίδευσης Ενηλίκων.....15-32

- ❖ Η θεωρία της «ανδραγωγικής»
- ❖ Jack Mezirow: «Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση»
- ❖ Peter Jarvis: «Η συνθετική προσέγγιση»
- ❖ Η θεωρία του D. Kolb

Κεφάλαιο 3: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων.....33-40

- ❖ Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων
- ❖ Αποτελεσματικά προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- ❖ Ο ρόλος του επιμορφωτή
- ❖ Μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας
- ❖ Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής Ενηλίκων
- ❖ Τα κίνητρα για μάθηση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα
- ❖ Η σχέση μεταξύ της παρακίνησης και μάθησης

Κεφάλαιο 4: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εργασιακό Περιβάλλον.....41-54

- ❖ Έννοια και νομική μορφή συνδικαλιστικού κινήματος
- ❖ Σκοποί συνδικαλιστικών οργανώσεων
- ❖ Τα δικαιώματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων
- ❖ Ιστορική ανάδρομη της Γ.Σ.Ε.Ε.
- ❖ Σύγχρονη Γ.Σ.Ε.Ε.
- ❖ Πρωτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις
- ❖ Δευτεροβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις
- ❖ Τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις

Κεφάλαιο 5: Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων - Διδακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....55-74

- ❖ Γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων
- ❖ Τρόποι μάθησης Ενηλίκων
- ❖ Μορφές μάθησης Ενηλίκων
- ❖ Η διδασκαλία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
- ❖ Μέθοδοι διδασκαλίας Ενηλίκων

Μέρος Δεύτερο: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Δημήτρη Βεργίδη

Κεφάλαιο 6: Ευρωπαϊκή Ένωση και Δια Βίου Μάθηση.....77-94

- ❖ Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση
- ❖ Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα
- ❖ Εκπαίδευση Ενηλίκων και εργασία

Κεφάλαιο 7: Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι.....95-109

- ❖ Τα γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων
- ❖ Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων
- ❖ Εκπαιδευτικές ανάγκες: διερεύνηση και διαπραγμάτευση

Κεφάλαιο 8: Εκπαιδευτής Ενηλίκων.....111-134

- ❖ Ο ρόλος και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων
- ❖ Οι κοινωνικές πρακτικές των εκπαιδευτών ενηλίκων
- ❖ Γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις
- ❖ Οι εκπαιδευτές: ρητορική και πρακτικές
- ❖ Ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων: η δυναμική της συμβολής του

Κεφάλαιο 9: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....135-

156Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

- ❖ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος
- ❖ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
- ❖ Αυτοαξιολόγηση

Μέρος Τρίτο: Μέθοδοι και Τεχνικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων

του Προκόπη Πανδή

Κεφάλαιο 10: Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.....159-173

- ❖ Ιδιαιτερότητα και σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων
- ❖ Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων
- ❖ Τρόποι μάθησης ενηλίκων
- ❖ Μορφές μάθησης ενηλίκων

Κεφάλαιο 11: Αποτελεσματική Μάθηση.....175-

184Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

- ❖ Γενικά χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων
- ❖ Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Κεφάλαιο 12: Εκπαιδευτικές Τεχνικές.....185-230

- ❖ Βασικές διδακτικές αρχές
- ❖ Εκπαιδευτικοί στόχοι
- ❖ Μέθοδοι διδασκαλίας ενηλίκων
- ❖ Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων
- ❖ Κριτήρια επιλογής κατάλληλης τεχνικής εκπαίδευσης
- ❖ Εποπτικά μέσα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....233-235



Αντί Προλόγου

Από την Αλεξάνδρα Παναγιωτοπούλου

Αντί Προλόγου της Αλεξάνδρας Παναγιωτοπούλου

Η εποχή μας, στην ύστερη νεωτερικότητα με τις ραγδαίες εξελίξεις που έφερε η παγκοσμιοποίηση και η εξέλιξη της τεχνολογίας, τις κρίσεις του χρηματοπιστωτικού συστήματος των εθνικών κρατών και περιφερειακών μορφωμάτων, αναδεικνύει νέα χαρακτηριστικά σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στα καινοφανή και συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα της πραγματικότητας και στις προσωπικές του ανάγκες και επιθυμίες. Αναζητά ερείσματα για να αντεπεξέλθει στις διαρκείς μεταβάσεις, τόσο στην επαγγελματική, όσο και στην προσωπική του ζωή.

Τα νέα δεδομένα διαμορφώνουν μια διαφοροποιημένη αλλά ταυτόχρονα και ενισχυμένη αντίληψη για το θετικό ρόλο και την αξία της εκπαίδευσης στη σταδιοδρομία του ατόμου. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης αφενός καλούνται να ανταποκριθούν στις σύγχρονες επιστημονικές ανάγκες, αφετέρου να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη ή στην βελτίωση των δεξιοτήτων-κλειδιά που είναι απαραίτητες τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική σταδιοδρομία.

Ο προβληματισμός και οι στόχοι που διατυπώνονται στη χώρα μας σε σχέση με την απασχόληση, την συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αλλά, ας μην ξεχνάμε, και την προσωπική καλλιέργεια, ακολουθούν τις τάσεις που επικρατούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι οποίες μεταφράζονται στην ανάγκη προώθησης πολιτικών οι οποίες, μεταξύ άλλων, αναπτύσσουν το ανθρώπινο δυναμικό, βελτιώνουν την απασχολησιμότητα των ατόμων και καταπολεμούν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη ευκαιριών δια βίου μάθησης καθίσταται κομβικό σημείο τόσο για τα άτομα όσο και για την κοινωνία.

Η δια βίου εκπαίδευση εμβαπτισμένη εν τη γενέσει της στη νέα μαθησιακή κουλτούρα η οποία δίνει έμφαση στις δεξιότητες, στην ενίσχυση των ικανοτήτων, στα μαθησιακά αποτελέσματα και στο φόρτο εργασίας δεν περιορίζεται μόνο εκεί, καθώς επισημαίνει, την αναγκαιότητα σε επίπεδο προγραμμάτων, της υιοθέτησης τεχνικών διάχυσης της γνώσης αλλά και αξιολόγησης του αποτυπώματός τους.

Η στροφή προς νέες, σύγχρονες και αποδοτικές εκπαιδευτικές τεχνικές σε εκπαιδευτικά προγράμματα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης ενηλίκων επιβάλλει μία νέα θεώρηση και προσέγγιση στα θέματα διδασκαλίας. Η θεώρηση αυτή απαιτεί εμπειριστατωμένη και σε βάθος ανάλυση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων, καθορισμό των προϋποθέσεων αποτελεσματικής μάθησης, επιλογή ορθών εκπαιδευτικών τεχνικών που θα ενισχύσουν, κατά

κύριο λόγο, την ενεργητική συμμετοχή, τον ορθολογικό σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων και, τέλος, την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων.

Σε ένα περιβάλλον στο οποίο διαπιστώνεται διαρκής μεταβολή του ρόλου και της επιχειρησιακής κουλτούρας της Δημόσιας Διοίκησης και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, απαιτείται επίμονη και συστηματική προσπάθεια στην υλοποίηση της στρατηγικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε η διοικητική μεταρρύθμιση να αποτελέσει πραγματικότητα στην έκταση και στο βάθος που απαιτείται προς όφελος των πολιτών και των οικονομικών μονάδων της χώρας. Αυτό άλλωστε επιδιώκει και το Κοινωνικό Πολύκεντρο σχεδιάζοντας και υλοποιώντας επιμορφωτικές δράσεις μέσα από καθαρά ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις.

Σκοπός του Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Σκοπός της εκπαίδευσης εκπαιδευτών είναι η εντρύφηση των μελών και των στελεχών του Συνδικαλιστικού κινήματος σε γνωστικά αντικείμενα που κρίνονται απαραίτητα για την αναβάθμιση της συνδικαλιστικής παρέμβασης στο δημόσιο τομέα καθώς και η βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των συνδικαλιστικών στελεχών στην χώρα μας. Η συγκεκριμένη επιμορφωτική δράση φιλοδοξεί να αναβαθμίσει τα προσόντα των εκπαιδευτών που θα εμπλακούν στην επιμορφωτική διαδικασία με στόχο την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των ατόμων που εκπροσωπούν εργαζομένους στο δημόσιο τομέα.

Εκπαιδευτικός Στόχος: Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση έχει ως στόχο την επαφή των εκπαιδευτών ενηλίκων με τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και προοπτικές της διά βίου μάθησης. Επίσης, επιδιώκεται η προώθηση καινοτόμων μεθοδολογιών εκπαίδευσης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αλλαγής των στερεότυπων αντιλήψεων για τη χρήση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και μηχανισμών σε συνδυασμό με την παραδοσιακή εκπαιδευτική μεθοδολογία.

Το παρόν **εκπαιδευτικό υλικό** είναι διαμορφωμένο σύμφωνα με τις **προδιαγραφές της εκπαίδευσης ενηλίκων**. Το περιεχόμενο του επιδιώκει να βρίσκεται διαρκώς σε μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους, να δημιουργεί διαρκώς επιμορφωτικές τάσεις, να τους παρέχει εναύσματα για σκέψη καθώς και δυνατότητες για μάθηση μέσω πράξης και ανατροφοδότηση. Ειδικότερα, σε κάθε κεφάλαιο αναφέρονται ο σκοπός, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι έννοιες κλειδιά, τα συμπεράσματα. Παράλληλα κάθε κεφάλαιο εμπλουτίζεται με συμπληρωματικές πηγές γνώσεων όπως σχεδιαγράμματα, οδηγούς μελέτης, βιβλιογραφικές παραπομπές, ασκήσεις/δραστηριότητες, παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης. Όλα αυτά συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, στην εμπάθυνση του προβληματισμού τους, στον κριτικό στοχασμό και στην καλύτερη εμπέδωση της παρεχόμενης γνώσης αλλά και στην αυτοαξιολόγηση της επιμορφωτικής τους διαδρομής.

Βασική προσδοκία είναι η παρούσα έκδοση να αποτελέσει αφορμή για έναν εποικοδομητικό διάλογο καθώς επιδιώκει να συμβάλλει στην συνεχή αναβάθμιση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτών, στην ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης αλλά και στην δημιουργία ενός δυναμικού περιβάλλοντος για συνεχή εκπαίδευση. Θεωρούμε επίσης, ότι θα συμβάλλει στην ενεργητική και δημιουργική μάθηση των αναγκών της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Πιθανολογούμε, ότι δεν θα το αντιμετωπίσετε παθητικά ή με διάθεση να το απομνημονεύσετε. Θα θέλαμε να εμπλακείτε σε ένα δημιουργικό και παραγωγικό «διάλογο» με το υλικό, να το επεξεργαστείτε κριτικά, να το αντιπαραβάλετε με τις γνώσεις σας, να το συνδέσετε με τις εμπειρίες σας και να το οικειοποιηθείτε με το δικό σας τρόπο.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι σε μια εποχή που αναμφισβήτητα το κράτος πρόνοιας έχει συρρικνωθεί το αίτημα για μια κοινωνία της γνώσης, που αποτελεί και το στοίχημα του 21^{ου} αιώνα για την Ευρώπη και την ανθρωπότητα, σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί και δεν πρέπει να αφορά λίγους αλλά αντίθετα θα πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο ενός οράματος διεύρυνσης της δημοκρατίας. Σε μια εποχή που η παγκοσμιοποίηση μειώνει τη δυνατότητα των κρατών να παρεμβαίνουν στην οικονομία της αγοράς, και κατ' επέκταση σε κοινωνικά πεδία, υπάρχει μια πραγματικότητα που δεν μπορεί να αγνοηθεί από τις κυβερνήσεις και αυτή είναι η εφαρμογή κοινωνικών πολιτικών. Σ' αυτό το ιδιαίτερα νευραλγικό και απαιτητικό περιβάλλον στο χώρο της εργασίας η δια βίου μάθηση και κατ' επέκταση η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να συνεργήσει στην άσκηση κοινωνικής πολιτικής. Και αναμφισβήτητα μπορεί να συμβάλλει

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Εκπαίδευση ενηλίκων/ Συνδικαλιστική εκπαίδευση

από τον Γιώργο Παναγιωτόπουλο

Κεφάλαιο 1 του Γιώργου Παναγιωτόπουλου


Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σκοπός της διδακτικής ενότητας

Σκοπός της διδακτικής ενότητας είναι να εισαγάγει τους εκπαιδευόμενους στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να περιγράψει συνοπτικά τις σχετικές Θεωρίες, τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και το ρόλο των εκπαιδευτών Ενηλίκων.

Για το σκοπό αυτό η διδακτική ενότητα χωρίζεται σε τρία μέρη.

- Βασικές **έννοιες του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων**. Δίνεται έμφαση σε έννοιες όπως χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου και εμπόδια που συναντάει αυτός στη μάθηση.
- Βασικές **Θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων**. Το μέρος αυτό κλείνει με μια κριτική για τις θέσεις των Θεωριών εκπαίδευσης Ενηλίκων που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς.
- Ο **ρόλος του εκπαιδευτή Ενηλίκων**, ρόλος που όπως θα δούμε θεωρείται και είναι «διευκολυντικός» και «εμπυχωτικός» στη διεργασία της μάθησης του ενήλικα εκπαιδευομένου.




Σκοπός

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη συστηματική μελέτη του κεφαλαίου αυτού είναι:

- Να αναγνωρίζετε τις βασικές επιλογές της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση.
- Να γνωρίζετε τις βασικές έννοιες του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Να συνδέετε τη δια βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων με τον κόσμο της εργασίας.



Προσδοκώμενα
αποτελέσματα

Λέξεις - Κλειδιά:

- Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- Δια βίου μάθηση.
- Κατάρτιση - Εκπαίδευση.
- Ενήλικες εκπαιδευόμενοι.
- Εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Μάθηση - Εμπόδια στη μάθηση.
- Προσανατολισμός μάθησης.
- Κίνητρα για μάθηση.
- Ενσυναίσθηση.
- Εμπύχωση.
- Διευκόλυνση.



Έννοιες κλειδιά



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Πριν προχωρήσετε στην μελέτη του πρώτου μέρους, προσπαθήστε να δώσετε σε 100 περίπου λέξεις τον ορισμό για καθεμία από τις παρακάτω έννοιες:

- «Εκπαίδευση Ενηλίκων»,
- «Κατάρτιση - εκπαίδευση»,
- «Δια βίου Μάθηση».
- «Συνδικαλιστική Εκπαίδευση».

Όταν διαβάσετε το κείμενο του πρώτου μέρους, επιστρέψτε πάλι στους ορισμούς που γράψατε και εντοπίστε τα κοινά σημεία και τις διαφορές που υπάρχουν.

❖ Βασικές έννοιες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων

Επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε και να οριοθετήσουμε ορισμένες βασικές έννοιες οι οποίες αποτελούν λειτουργικά εργαλεία. Ως προς την ορολογία θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει μια ασάφεια ως προς τη χρήση και το περιεχόμενο των όρων «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» (continuing education), «δια βίου εκπαίδευση» (lifelong education), «εκπαίδευση Ενηλίκων» (adult education), «επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση» (recurrent education), όροι οι οποίοι συχνά αλληλεπικαλύπτονται.



Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρείται κάθε εκπαιδευτική διεργασία, περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε για άτυπη, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία, στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων).

Επίσης, «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά τη μαθησιακή δραστηριότητα ή και πρόγραμμα σχεδιασμένο από εκπαιδευτικό φορέα για να ικανοποιήσει ανάγκες κατάρτισης ή ενδιαφέρον μάθησης που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ενήλικου έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης- και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, επομένως, καλύπτει τις μη επαγγελματικές, τις επαγγελματικές, τις γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, όπως επίσης, και την εκπαίδευση η οποία έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων).

Γενικές Δεξιότητες: Περιλαμβάνει, πέρα από τις βασικές δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων, την ομαδική εργασία, τη χρήση υπολογιστών αλλά και με τη συνεχή μάθηση (Descy & Tessaring, 2002, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων).

Εκπαίδευση: Πρόκειται για έναν όρο που αποδίδει την οργανωμένη διαδικασία μάθησης σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Griffiu, 2002, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων).

Βασικές ικανότητες: ορίζεται το σύνολο των ικανοτήτων, οι οποίες συμπληρώνουν τις βασικές και γενικές δεξιότητες και που επιτρέπουν στα άτομα να αποκτούν ευκολότερα νέα προσόντα, να προσαρμόζονται σε μεταβαλλόμενα τεχνολογικά περιβάλλοντα ή/και να έχουν κινητικότητα στην αγορά εργασίας (Descy & Tessaring, 2002, στο Εκπαίδευση Ενηλίκων).

Επιμόρφωση: Η έννοια επιμόρφωση είναι σύνθετη από τα συνθετικά «επί = επιπλέον», και «μόρφωνω - μόρφωση = πνευματική και ηθική καλλιέργεια» (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1993). Η βιβλιογραφική επισκόπηση δείχνει ότι οι ορισμοί της επιμόρφωσης περιστρέφονται γύρω από το νοηματικό άξονα που προαναφέραμε με την παρατήρηση ότι σε κάποιες περιπτώσεις επιλέγεται ο τονισμός ορισμένων χαρακτηριστικών περισσότερο από κάποια άλλα και το αντίθετο. Για παράδειγμα στο Ελληνικό Λεξικό (Τεγόπουλος Φυτράκης, 1993) ορίζεται ως «απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων, μετά τη συμπλήρωση ενός κύκλου σπουδών» αλλά και «πρόσθετη εκπαίδευση ή παροχή εξειδικευμένων γνώσεων στο

προσωπικό επιχειρήσεως οργανισμού για τις νεότερες μεθόδους παραγωγής, οργάνωσης, εργασίας κτλ».

Συνδικαλιστική Εκπαίδευση: ορίζεται ως μια εξειδικευμένη επιμορφωτική διαδικασία, η οποία πολλές φορές επικαλύπτεται από ορισμένους άλλους όρους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ειδικότερα ως: «Συνδικαλιστική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση, (ΣΕΕ) ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών δυνάμεων που διαθέτει και ξοδεύει το εργατικό κίνημα, με στόχους: από τη μια τη διαμόρφωση αξιόμαχου, ικανού στελεχιακού δυναμικού - που σημαίνει ανάπτυξη και αύξηση της ατομικής και συλλογικής ικανότητας των συνδικαλιστών, έτσι που να δοθεί στη συνδικαλιστική πρακτική η πλήρης αποτελεσματικότητα και η αληθινή διάστασή της και από την άλλη την αναπαραγωγή και ανάπτυξη - ιδεολογική και οργανωτική - του συνδικάτου σαν αντιπάλου κοινωνικού συνομιλητή απέναντι στους εργαζόμενους και το κράτος», (Αποστολίδης, 1981).

Ως γενικός ορισμός και περιεχόμενο της ΣΕΕ, σύμφωνα με τον Spencer, (Κουτρούκης, 2007), μπορούν να θεωρηθούν μαθήματα: διάρκειας τουλάχιστον μισής ημέρας, που μπορεί να διοργανώνονται και τα Σαββατοκύριακα καθώς και ημερίδες ή εσπερίδες. Τα μαθήματα αυτά μπορούν να ελέγχονται από εργατικά συνδικάτα και να απευθύνονται στα μέλη τους, ή να σχεδιάζονται για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των συνδικάτων και την ανάπτυξη της συνδικαλιστικής συνείδησης και της ομαδικότητας. Επίσης ΣΕΕ μπορούν να θεωρηθούν και τα μαθήματα κάθε τύπου για τα μέλη των συνδικαλιστικών οργανώσεων, εκτός από εκείνα που συνιστούν καθαρά επαγγελματική εκπαίδευση και αφορούν τη συγκεκριμένη θέση εργασίας των εκπαιδευόμενων. Η συνδικαλιστική εκπαίδευση, σύμφωνα με τη Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ), (2006), στοχεύει στην αναβάθμιση του επιπέδου των εργαζομένων, των μελών και των στελεχών του συνδικαλιστικού κινήματος της χώρας μας και αποτελεί συνεπώς, κεφαλαιώδες ζήτημα που απασχολεί όλη την ελληνική κοινωνία.

Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: συμπεριλαμβάνει όλες τις ευκαιρίες για μάθηση οι οποίες προσφέρονται μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτές μπορεί να καλύπτουν πλήρες ή μερικό ωράριο και μπορεί να συμπεριλαμβάνουν επαγγελματική ή μη επαγγελματική εκπαίδευση (Open University, 1976).

Προσφέρονται πολλοί τύποι μαθημάτων οι οποίοι μπορούν να παρέχουν:

- Ενημέρωση πάνω σε θέματα ανάπτυξης ειδικών δεξιοτήτων ή εξειδικευμένης θεωρητικής γνώσης.
- Εκτίμηση της αξίας της νέας τεχνολογίας και των διαδικασιών με τις οποίες αυτή συνδέεται καθώς και την απαραίτητη γνώση για την εφαρμογή της.
- Απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή προσόντων σχετικών με κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα.
- Προετοιμασία για ανάληψη νέων ευθυνών είτε μέσα στο επάγγελμα είτε στην καθημερινή ζωή.
- Δέσμες ειδικών δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για ένα καινούργιο επαγγελματικό χώρο καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη αξιοποίησή τους.
- Ικανότητα χρήσης ξένων γλωσσών με στόχο την καλύτερη επικοινωνία για εμπορικούς, επαγγελματικούς ή προσωπικούς σκοπούς, ή σε περιοχές όπως στατιστική για την υποστήριξη της παραγωγικότητας στην εργασία.
- Είτε ως τμήμα είτε ως συμπλήρωμα των βασικών μαθημάτων, παρέχουν προετοιμασία για τη βελτίωση της επιχειρηματικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της αποδοτικότητας στο χώρο εργασίας μέσω της βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εργαζομένων (Department of Education and Science, 1980).

Τυπική - μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση:

- **Ως Τυπική** θεωρείται η εκπαίδευση η οποία είναι συστηματοποιημένη και η οποία παρέχεται από το κράτος σε όσους εκδηλώνουν ενδιαφέρον.
- **Ως Μη Τυπική** είναι η εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει όλα εκείνα τα προγράμματα, τα οποία παρέχονται από οργανισμούς, οι οποίοι δραστηριοποιούνται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος ενός κράτους, π.χ από υπουργεία ή σωματεία, επιμελητήρια κλπ. ή από πρωτογενείς φορείς όπως τα συνδικάτα, η εκκλησία και άλλα τα οποία έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.
- **Ως Άτυπη** είναι η εκπαίδευση εκείνη η οποία δεν είναι οργανωμένη, συνήθως συνδέεται με την τυχαία ή την ευκαιριακή μάθηση και με μία ευρεία περιοχή ανθρώπινων δραστηριοτήτων κατά τις οποίες ανταλλάσσονται πληροφορίες εκούσια ή τυχαία, εξασκούνται επιρροές, αποδίδονται ευθύνες, εμπλέκεται ένα δίκτυο από μη σχεδιασμένη ή ευκαιριακά οργανωμένη γνώση η οποία συνοδεύεται από συμβουλές, απόψεις, στάσεις και παροτρύνσεις (Groombridge, 1983).

Δια βίου μάθηση: ορίζεται σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση: «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 μαζικής επικοινωνίας» (Βεργίδης, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 2005).

Δια βίου εκπαίδευση: Η πεποίθηση πως κάθε άνθρωπος μπορεί να ολοκληρώσει με επιτυχία κατά τη διάρκεια της ζωής του όποιο στόχο και αν θέσει χάνεται με γρήγορο ρυθμό. Υπό την πίεση εσωτερικών αναγκών και ως απάντηση σε εξωγενείς απαιτήσεις, η εκπαίδευση βρίσκεται στο στάδιο κατά το οποίο αποκαλύπτεται και η πραγματική της αξία. Στο πλαίσιο αυτό οι υποχρεώσεις της εκπαίδευσης σήμερα καθορίζονται ως εξής:

1. Να δημιουργήσει εκείνες τις προϋποθέσεις στο κατάλληλο περιβάλλον αλλά και τις μεθόδους που θα βοηθήσουν το άτομο να διατηρήσει τη συνέχεια της εκπαίδευσης και της κατάρτισής του μέχρι το τέλος της ζωής του.
2. Να εφοδιάσει, κατά το δυνατό, το άτομο να γίνει στο μεγαλύτερο βαθμό το ίδιο το μέσο αλλά και το αντικείμενο ανάπτυξής του μέσω της αυτό-μόρφωσης (Lengrand, 1975).

Θεωρούμενη ως ο τρόπος με τον οποίο διευκολύνεται η δια-βίου μάθηση, η δια-βίου εκπαίδευση μπορεί:

- Να διαρκεί μια ζωή.
- Να οδηγήσει στην απόκτηση νέας ή στην ανανέωση, αναβάθμιση και ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων μας, ως απάντηση στην μεταβαλλόμενη σύγχρονη ζωή, με στόχο τη θετική συμβολή στην αυτό-ολοκλήρωση.
- Να είναι ανεξάρτητη για τον καθένα μας προκειμένου να εξασφαλίσει κίνητρο για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Να αναγνωρίζει τη συμβολή όλων των διατιθέμενων εκπαιδευτικών επιδράσεων τυπικών, μη τυπικών και άτυπων στη μαθησιακή διαδικασία.
- Να επικεντρώνει το ενδιαφέρον της τόσο στη διάρκεια της δια-βίου εκπαίδευσης όσο και στους παράγοντες που την κάνουν απαραίτητη (Cropley, 1980).

Αφού μελετήσετε το υλικό του πρώτου μέρους της διδακτικής ενότητας είναι σημαντικό να έχετε ήδη κατανοήσει τις βασικές έννοιες του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.




Κεφάλαιο 2 του Γιώργου Παναγιωτόπουλου

Βασικές Θεωρίες της εκπαίδευσης Ενηλίκων

Σκοπός της διδακτικής ενότητας

Στην ενότητα αυτή κρίναμε σκόπιμο για της ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας να παρουσιασθούν συνοπτικά μερικές από τις θεωρίες μάθησης στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εάν θέλετε να αποκτήσετε περισσότερες γνώσεις για τις θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι απαραίτητο να ανατρέξετε και σε άλλες βιβλιογραφικές πηγές που προτείνονται. Οι σημαντικές από τις θεωρίες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υποστηρίζουν ότι η διεργασία της μάθησης προωθείται μέσω της αλληλεπίδρασης που συντελείται ανάμεσα σε εκπαιδευομένους και εκπαιδευτές, αλλά και από την αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευομένων.



Εισαγωγικές
Παρατηρήσεις

❖ Η θεωρία της «ανδραγωγικής»

Η «ανδραγωγική» είναι μια θεωρία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, που στηρίζεται σε ορισμένες παραδοχές σχετικά με τα χαρακτηριστικά των Ενηλίκων εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ο ενήλικος έχει φυσική τάση να είναι αυτοκατευθυνόμενος και αυτοδύναμος, να παίρνει αποφάσεις μόνος του, κατά συνέπεια έχει ανάγκη να τον αντιμετωπίζουν και οι άλλοι ως τέτοιον, να του φέρονται με το σεβασμό που ταιριάζει σε ένα ξεχωριστό ανθρώπινο ον, να μην τον καθοδηγούν ούτε να τον χειραγωγούν (Κόκκος, 1999α).



Ανδραγωγική
Θεωρία

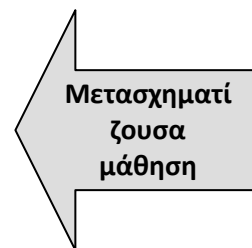
Η βασική αυτή παραδοχή της «ανδραγωγικής» οδηγεί σε συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές στην επιμόρφωση-εκπαίδευση των Ενηλίκων, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- Το μαθησιακό κλίμα σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό, ειλικρίνεια, φιλικότητα, ελευθερία έκφρασης.
- Αφού η μάθηση είναι και αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης διδασκόντων - διδασκομένων, οι αμφίδρομες σχέσεις διδάσκοντα - διδασκομένου, για να οδηγήσουν στην κατάκτηση της γνώσης, θα πρέπει να εμπεριέχουν διάλογο, επεξεργασία και εμπλουτισμό απόψεων, διαμόρφωση ερωτήσεων και απαντήσεων, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Επιπλέον, είναι χρήσιμο να παρέχεται ποικιλία πηγών και εμπειριών στα εκπαιδευτικά υλικά και εναλλακτικές λύσεις μάθησης, οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη την διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευόμενων που θα ασχοληθούν με αυτά.
- Οι εκπαιδευόμενοι είναι το επίκεντρο της επιμορφωτικής διεργασίας. Το πρόγραμμα επομένως οικοδομείται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων, διότι ένας ενήλικος δεν μαθαίνει παρά όσα χρειάζεται να μάθει στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στην οποία βρίσκεται (Noye-Piveteau, 1999). Συνεπώς, για να ενδιαφερθεί ο επιμορφούμενος για το αντικείμενο της μάθησης, για να προχωρήσει στη δράση και το στοχασμό γύρω από αυτό, θα πρέπει να διακρίνει με σαφήνεια τη χρησιμότητα που έχει για εκείνον για την επαγγελματική του θέση για την ιδιωτική σφαίρα της ζωής του. Η επιμόρφωση είναι σχεδόν ατυχής, αν οι σκοποί του διδακτικού προγράμματος δεν θεωρούνται σημαντικοί και δεν εκτιμώνται από τους επιμορφούμενους.

- Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις φάσεις και τις πλευρές της μαθησιακής διεργασίας (σχεδιασμός, στοχοθεσία, αξιολόγηση του προγράμματος, αποφάσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας, ρυθμός της μάθησης, επιλογή των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας). Στο μέτρο που η επιμορφωτική διεργασία επιτυγχάνει αυτό το στόχο γίνεται αποτελεσματικότερη. Οι επιμορφούμενοι αποκτούν την αναγκαία αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη. Οι νέες γνώσεις, στάσεις και εμπειρίες τους συνδέονται οργανικά με τις προϋπάρχουσες, ενθαρρύνεται η διάθεσή τους να μαθαίνουν και μετά το τέλος του προγράμματος ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και η ικανότητά τους να παίξουν πληρέστερο ρόλο στην κοινωνία που ανήκουν.
- Η παθητική μετάδοση πληροφοριών στην οποία βασίζονται πολλές μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί υπέρ της ενεργού εμπειρικής προσέγγισης της μάθησης. Η μάθηση συντελείται αποτελεσματικά στο μέτρο που διαγράφεται πλήρως ο «κύκλος της μάθησης», που περιέχει τόσο συστηματική σκέψη και θεωρητική εμβάθυνση, όσο και δράση, που με τη σειρά της οδηγεί σε νέα επεξεργασία και ανάλυση. Επακόλουθο είναι ότι, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι εκείνες, που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή.
- Σχετικά με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές δράσεις έρευνα των Lawrence κ.α. (2002) του Τμήματος Εκπαίδευσης της Φλώριδας της Αμερικής έδωσε τα εξής ενδιαφέροντα συμπεράσματα:
 - Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, που γίνονται σε σχολεία, όπου οι συμμετέχοντες επιμορφούμενοι βοηθούν ο ένας τον άλλον στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εκπληρωθεί ο αντικειμενικός τους σκοπός, από προγράμματα, που γίνονται σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή αλλού, χωρίς τη συμμετοχή των μελών του προγράμματος στην οργάνωσή τους.
 - Προγράμματα επιμόρφωσης προσωπικού, που γίνονται σε σχολεία και που δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση, που το άτομο μπορεί να αποκτήσει μέσα από την πείρα και την προσωπική του προσπάθεια, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.
 - Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, που προβλέπουν και τις ατομικές ανάγκες των μελών που συμμετέχουν, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να πραγματοποιήσουν τους σκοπούς τους από προγράμματα που ανταποκρίνονται αποκλειστικά στις ανάγκες του συνόλου.

❖ Jack Mezirow: «Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση»

Μία από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες μάθησης και ευρέως αποδεκτή είναι η Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία αναπτύχθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, με θεμελιωτή τον Jack Mezirow. Σύμφωνα με τον Mezirow, η συλλογιστική της θεωρίας ξεκινά από το αξίωμα ότι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που καθένας μας διαθέτει, αφού μας έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο, εσωτερικεύοντάς το ασυνείδητα μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης.



Το σύστημα αντιλήψεων του κάθε ατόμου πολλές φορές περιέχει λανθασμένες και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, με αποτέλεσμα η ένταξή του στην πραγματικότητα να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Επιπρόσθετα, το αντιληπτικό σύστημα είναι τόσο βαθιά χαραγμένο στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου, ώστε εκδηλώνει την τάση

να αποδέχεται αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό και να απορρίπτει εκείνες που αποκλίνουν (Mezirow, 2006).

Ο Mezirow θεωρεί ότι για να μπορούν οι ενήλικοι να εναρμονίζουν τη ζωή τους με την πραγματικότητα, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν την ικανότητα να επανεξετάζουν κριτικά τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει για τον εαυτό τους, τους ρόλους που έχουν αναλάβει και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Προς αυτό το σκοπό μπορεί να βοηθήσει αποφασιστικά η μαθησιακή διεργασία. Ο Mezirow αναπτύσσει στο σύνολο του έργου του τη «θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, που επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας» (Mezirow, 2006).

Κατά τη διεργασία της ενήλικης μάθησης, λοιπόν, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευόμενοι να επανεξετάζουν το σύστημα αντιλήψεων που έχουν εσωτερικεύσει και να οδηγηθούν στην αμφισβήτηση της εγκυρότητάς του, προκειμένου να αποκτήσουν μία πιο ξεκάθαρη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο Mezirow πιστεύει ότι το μέσο για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι ο στοχασμός, τον οποίο ορίζει ως «διεργασία επανεξέτασης των αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε» (Mezirow, 2006). Ο στοχασμός αποτελεί βασική έννοια στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και μάλιστα διακρίνεται σε δύο είδη:

- τον κριτικό στοχασμό (critical thinking) και
- τον κριτικό αναστοχασμό (critical self-thinking).

Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να οδηγήσει σε επανεκτίμηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων του ατόμου για την πραγματικότητα, ενώ ο κριτικός αναστοχασμός σε καθολική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται, πιστεύει, αισθάνεται και δρα. Οι εν λόγω διεργασίες, σύμφωνα με τα όσα ο Mezirow υποστηρίζει, είναι οι πιο σημαντικές εμπειρίες μάθησης στην ενήλικη ζωή και η ενίσχυσή τους θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η έρευνα που έγινε από τον θεμελιωτή της θεωρίας αυτής το 1978, σχετικά με τις γυναίκες που επιστρέφουν για σπουδές στα κοινοτικά κολέγια (ΗΠΑ) μετά από πολύχρονη απουσία τους από την εκπαίδευση, κατέληξε σε πολλά και σημαντικά ευρήματα. Ορισμένα από τα ευρήματα έδειξαν την ύπαρξη ενός γενικού αναπτυξιακού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο κατά την παιδική ηλικία η ωρίμανση είναι κατανοητή ως μία διαμορφωτική διαδικασία που περιλαμβάνει την αφομοίωση πεποιθήσεων που αφορούν τον εαυτό μας και τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων της κοινωνικοποίησης και των μαθησιακών ρόλων των Ενηλίκων (Mezirow, 2006).

Από την άλλη, η ενηλικιότητα γινόταν αντιληπτή ως μία μετασχηματιστική διεργασία «που περιελάμβανε την απομάκρυνση από αυτούς τους ρόλους, την επαναπλαισίωση στη βάση νέων παραδοχών και τον εκ νέου εναγκαλισμό της ζωής με μεγαλύτερο όμως βαθμό αυτοπροσδιορισμού» (Mezirow, 2006). Η διεργασία χαρακτηριζόταν ως «μία πράξη, μια διαλεκτική στην οποία η κατανόηση και η δράση αλληλεπιδρούν για την παραγωγή μίας εναλλακτικής κατάστασης του είναι» (Mezirow, 2006). Κατά την έρευνα βρέθηκε ότι οι αλλαγές στο σύστημα αντιλήψεων συχνά ακολουθούν ένα μαθησιακό κύκλο, που ξεκινά από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα και καταλήγει στην επανένταξη στην κοινωνία στη βάση συνθηκών που ορίζονται από τη νέα προοπτική. Τα ευρήματα της έρευνας του Mezirow έδειξαν ότι το άτομο δεν επιστρέφει σε παλαιότερη θέση μετά το μετασχηματισμό, αλλά αντίθετα, αν και όχι τόσο συχνά, υπάρχει μία σταθερή κίνηση προς τα εμπρός.

Για τον Mezirow (2006) η μάθηση είναι «μία διεργασία κατά την οποία αξιοποιούμε προηγούμενα ερμηνευτικά σχήματα, για να δομήσουμε ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα του νοήματος των εμπειριών ενός ατόμου, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουμε ως οδηγό για μελλοντική δράση». Προκειμένου, όμως, να κατανοήσουμε πλήρως την διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα το ποιος παράγει τη μάθηση και κάτω από ποιες συνθήκες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διαμορφώνεται αποκλειστικά και μόνο από τα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα.

Σημαντικό στοιχείο στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο διάλογος. Σύμφωνα με τον Mezirow (2006) πρόκειται για μία ειδική μορφή διαλόγου που επικεντρώνεται στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης. Η διεργασία αυτή εμπεριέχει την αξιολόγηση των αιτιών, η οποία προκύπτει τόσο από την εξέταση της βαρύτητας των υποστηρικτικών αποδείξεων και ισχυρισμών, όσο και από την εξέταση εναλλακτικών απόψεων. Ο στοχαστικός διάλογος περιλαμβάνει και την κριτική αξιολόγηση των παραδοχών.

Γενικότερα στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ο διάλογος θεωρείται ως μια ενεργή διεργασία συζήτησης με τους άλλους, με στόχο να κατανοήσουμε το νόημα μιας εμπειρίας. Μέσω του διαλόγου επιδιώκεται η συμφωνία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η έκφραση άλλων απόψεων ακόμα και η αναζήτηση της αλήθειας. Μπορεί, επίσης, να περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μέσα σε μια ομάδα ή μεταξύ δύο ανθρώπων. Ο προσδιορισμός και η πλήρης κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι ερμηνεύουν την εμπειρία απαιτούν διάλογο. Πέρα, όμως, από τα παραπάνω, βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή στο στοχαστικό διάλογο, αλλά και τη μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί η συναισθηματική ωριμότητα ενός ατόμου - συνειδητοποίηση, συναισθηματική κατανόηση και αυτοέλεγχο - όσα ονομάζει ο Goleman «συναισθηματική νοημοσύνη». Αυτό πρακτικά σημαίνει την ικανότητα που έχει κάποιος να μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να δημιουργεί κίνητρα για τον ίδιο του τον εαυτό, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να χειρίζεται σχέσεις, αλλά και να διαθέτει διαυγή σκέψη. Η ύπαρξη ή μη συναισθηματικής νοημοσύνης, λοιπόν, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη μετασχηματίζουσα μάθηση (στο Mezirow, 2006).

Ουσιαστικά, η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται σε εκείνη τη διεργασία κατά την οποία ένα άτομο μετασχηματίζει δεδομένα πλαίσια αναφοράς, προκειμένου αυτά να αλλάξουν και να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρακίνηση σε δράση. Η έννοια «πλαίσιο αναφοράς» χρησιμοποιείται από τον Mezirow ως: «η δομή παραδοχών και προσδοκιών διαμέσου των οποίων ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις που προκαλούνται από τις αισθήσεις. Περιλαμβάνει γνωστικές λειτουργίες και ενέχει διαστάσεις που επιδρούν στη θέληση ενός ατόμου» (2006).

Πιο συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι τα πλαίσια αναφοράς είναι το αποτέλεσμα των τρόπων με τους οποίους ερμηνεύεται μία εμπειρία. Σύμφωνα με τον Mezirow, κάθε πλαίσιο αναφοράς έχει δύο διαστάσεις: τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις. Η νοητική συνήθεια είναι ένα σύνολο από παραδοχές - ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μίας εμπειρίας. Για παράδειγμα, οι ηθικές νόρμες αποτελούν ένα είδος νοητικών συνηθειών. Κάθε ένα από τα είδη της νοητικής συνήθειας ενδέχεται να περιλαμβάνει συντηρητικούς ή προοδευτικούς προσανατολισμούς, όπως λόγου χάρη ο φόβος για οποιαδήποτε αλλαγή που μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Οι νοητικές συνήθειες είναι πολύ δύσκολο να μετασχηματισθούν, καθότι τις περισσότερες φορές περιλαμβάνουν παραδοχές που δεν έχουν εξεταστεί και αμφισβητηθεί για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Μία νοητική συνήθεια

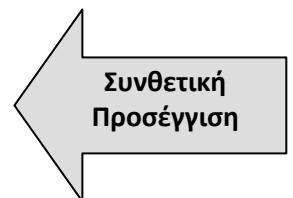
εκφράζεται ως άποψη. Ο Mezirow (2006) στο έργο του αναφέρει ότι: «μία άποψη αποτελείται από συστάδες νοηματικών σχημάτων, σύνολα από άμεσες και συγκεκριμένες προσδοκίες, πεποιθήσεις, αισθήματα, συμπεριφορές και χρήσεις, που σιωπηρά κατευθύνουν και διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα και ερμηνεύουμε την αιτιότητα». Οι απόψεις ενός ατόμου μπορούν να διαφοροποιηθούν μόνο στην περίπτωση που ενστερνιστεί τις απόψεις ενός άλλου ατόμου.

Στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων η Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι πολύ σημαντική. Οι ενήλικες μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία -και όχι μόνο- είναι σε θέση να κατανοήσουν διάφορα ζητήματα, να αμφισβητήσουν και να δράσουν ανάλογα, κάνοντας ορθολογικές επιλογές. Υπάρχει, δηλαδή, η προδιάθεση να γίνουν κριτικά στοχαστικοί και να συμμετέχουν σε γόνιμο διάλογο με σκοπό την επαλήθευση ή διάψευση των πεποιθήσεων τους που θα τους οδηγήσει στη δράση. Έτσι, μέσω αυτού του μετασχηματισμού, απελευθερώνουν τον εαυτό τους από μορφές σκέψης που δεν είναι αξιόπιστες. Πρωταρχικό, όμως, ρόλο παίζουν και οι εκπαιδευτές Ενηλίκων, οι οποίοι θα πρέπει να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται περισσότερο κριτικά, να συμμετέχουν στο διάλογο και να γίνονται αποτελεσματικότεροι με το να δρουν με βάση τις δικές τους κρίσεις. Επιπρόσθετα, θα πρέπει προς αυτή την κατεύθυνση να διαμορφώνουν μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία θα ενισχύουν τις συνθήκες της κοινωνικής δημοκρατίας και θα εξαλείφουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Βέβαια, όλα τα παραπάνω είναι αυτονόητο ότι μπορούν να συμβούν υπό την προϋπόθεση της ύπαρξης δημοκρατικού πολιτεύματος, το οποίο επιτρέπει τον πλουραλισμό, τη διεκδίκηση δικαιωμάτων, την ενίσχυση της αυτοδυναμίας, το διάλογο, την αυτο-ανάπτυξη και την ελευθερία του ατόμου. Πέρα όμως από τα παραπάνω, μία από τις βασικές συνθήκες για την ωρίμανση της διεργασίας αυτής αποτελεί και η ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης, ολοκλήρωσης και ισότητας.

❖ Peter Jarvis: «Η συνθετική προσέγγιση»

Ο Peter Jarvis είναι από τους πιο σημαντικούς μελετητές του επιστημονικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το συγγραφικό, αλλά και διδακτικό του έργο είναι ευρέως γνωστό στην παγκόσμια ακαδημαϊκή κοινότητα. Το επίκεντρο του επιστημονικού του έργου είναι η εκτενής μελέτη και η πολυδιάστατη ανάλυση του φαινομένου της ενήλικης μάθησης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο.



Ο Jarvis ξεκινά το συλλογισμό του με την θέση ότι η ανάγκη για μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης. Υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δεν είναι απλοί δέκτες κοινωνικών αλλαγών, αλλά δρώντα υποκείμενα, που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό τους περιβάλλον και συντελούν στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Κάτω από αυτή την οπτική οι άνθρωποι είναι σαφές ότι έχουν την ανάγκη να κατανοούν τις διεργασίες που διαμορφώνονται, ώστε να μπορούν να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται δημιουργικά στη συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα (στο Κόκκος, 2005).

Κεντρική έννοια στη θεωρία του Jarvis αποτελεί η έννοια της εμπειρίας, αφού υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε νέες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις. Αυτή η διεργασία του μετασχηματισμού επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το νόημα που δίνουν οι άνθρωποι στις τρέχουσες εμπειρίες τους. Το νόημα αυτό καθορίζεται από όσα έχουν μάθει στο παρελθόν, δηλαδή από τις ερμηνείες που έδωσαν σε προγενέστερες παρόμοιες εμπειρίες και οι οποίες έχουν αποθηκευθεί στη μνήμη τους. Οι

ερμηνείες αυτές αποτελούν ουσιαστικά το σύστημα αντιλήψεων του κάθε ατόμου. Στις ενήλικες φάσεις της ζωής υπάρχει το ενδεχόμενο να εμφανισθεί δυσαρμονία ανάμεσα στις παρούσες εμπειρίες και στην ερμηνεία που είχε δοθεί παλιότερα σε άλλες παρεμφερείς και η οποία θεωρείτο ως δεδομένη και αυταπόδεικτη. Στις περιπτώσεις που παρουσιάζεται αυτή η αναντιστοιχία η ανάγκη για μάθηση αναδύεται εντονότερα καθότι το ήδη υπάρχον σύστημα αντιλήψεων δεν επιτρέπει το χειρισμό των νέων εμπειριών (Κόκκος, 2004).

Ο Jarvis ορίζει την εκπαίδευση ως «οποιαδήποτε σχεδιασμένη σειρά περιστατικών που έχει ανθρωπιστική βάση και στοχεύει στη μάθηση και την κατανόηση από την πλευρά αυτών που συμμετέχουν», ακολουθώντας μία σειρά επιχειρημάτων υποστηρίζει ότι για τον ορισμό της δια βίου εκπαίδευσης απαιτείται μόνο να προστεθεί στο τέλος του παραπάνω ορισμού η φράση «και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του ανθρώπου» (2004).

Μέσα από τη μελέτη του έργου του Jarvis διατυπώνονται προβληματισμοί για τον ορισμό του όρου «ενήλικος», μέσα από τους οποίους εξάγεται το συμπέρασμα ότι η «ενηλικιότητα επιτυγχάνεται όταν τα άτομα αντιμετωπίζονται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμα και όταν θεωρούν τα ίδια ότι έχουν κατορθώσει να φτάσουν στο επίπεδο αυτό» (2004). Πέρα όμως από τον ορισμό της έννοιας «ενήλικος», μεγάλη σημασία έχει και η αντίληψη του «εαυτού», η οποία κατέχει κεντρική θέση στη μαθησιακή θεωρία. Ο Jarvis υποστηρίζει ότι ο νους και ο εαυτός είναι επίκτητα φαινόμενα, αφού ο εγκέφαλος αποθηκεύει συνεχώς μνήμες εμπειριών από τη στιγμή της γέννησης και μετά. Για το λόγο αυτό ο εγκέφαλος λειτουργεί ως αποθήκη των αναμνήσεων από όπου αναδύονται ο νους και ο εαυτός.

Ο Luckmann αναφέρει ότι κάθε νέα εμπειρία ερμηνεύεται από τον εαυτό και της αποδίδεται μια σημασία, η οποία στη συνέχεια ενσωματώνεται στις ερμηνείες των προηγούμενων εμπειριών που έχουν αποθηκευτεί στον εγκέφαλο. Αυτή η διαδικασία, υποστηρίζει ο Luckmann καταλήγει στο τέλος σε ένα σύστημα εννοιών ή σε ένα σώμα γνώσεων που βοηθάει το άτομο να ερμηνεύει την «πραγματικότητα» (στο Jarvis, 2004).

Κατά τον Jarvis, βασικό ρόλο στη διατύπωση μιας θεωρίας εκπαίδευσης Ενηλίκων παίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες πρέπει να θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένοι με το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον, το οποίο μπορεί να διαιρεθεί σε δύο διακριτά στοιχεία: τον αντικειμενικοποιημένο πολιτισμό μιας κοινωνίας και τα μέσα με τα οποία αυτός μεταδίδεται στα άτομα που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη κοινωνία. Ανάμεσα στα άτομα και τον πολιτισμό τους ο Jarvis υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διαλεκτική σχέση (2004).

Ο Jarvis θεωρεί τον πολιτισμό ως ένα φαινόμενο δυναμικό, που επηρεάζεται από τις πιέσεις της μεταβαλλόμενης τεχνολογίας, τις δυνάμεις της οικονομίας, την πολιτική ιδεολογία κ.α. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο υπόκειται σε επιρροές από πολυάριθμες πιέσεις, συμπεριλαμβανομένης της πίεσης που ασκούν τα άτομα. Η κατανόηση της δυναμικής φύσης του πολιτισμού θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση της φύσης της ανθρώπινης μάθησης. Από την άλλη, ο πολιτισμός ως φαινόμενο μεταδίδεται και είναι εσωτερικευμένος στον ανθρώπινο νου. Οι φορείς του πολιτισμού ποικίλουν και λειτουργούν με διάφορους τρόπους, αφού κάποιοι από αυτούς έχουν τεχνολογική υφή, ενώ άλλοι συντελούνται μέσω της προσωπικής αλληλεπίδρασης. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι αποδέκτες της πολιτισμικής μετάδοσης και υπάρχουν περιπτώσεις που μπορούν να διαλέξουν οι ίδιοι τι μαθαίνουν και με ποιον τρόπο. Κατά τον Jarvis, όταν ένα άτομο αλληλεπιδρά με ένα άλλο, συνήθως υπάρχει μια αμφίδρομη διαδικασία μετάδοσης και λήψης ατομικών ερμηνειών και αναλύσεων κάποιων πλευρών του πολιτισμού. Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος φέρουν στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση τη δική τους εμπειρία και ανάλυση του πολιτισμού μέσα στον οποίο αλληλεπιδρούν (Jarvis, 2004).

Ένα από τα κεντρικά σημεία στη θεωρία του Jarvis, το οποίο παίζει καταλυτικό ρόλο στη μαθησιακή διεργασία είναι η έννοια της εμπειρίας. «Η μάθηση αρχίζει πάντα με την εμπειρία» υποστηρίζει ο Jarvis, ενώ επισημαίνει ότι το «επίπεδο συνειδητότητας του εκπαιδευόμενου παίζει σημαντικό ρόλο και στην εμπειρία και στη μάθηση» (2004). Τα άτομα, χωρίς πάντα να το συνειδητοποιούν, φέρνουν σε κάθε νέα κατάσταση που αντιμετωπίζουν το δικό τους παρελθόν, ένα ευρύ φάσμα εμπειριών που έχουν συσσωρεύσει και τις οποίες έχουν αποθηκεύσει στη μνήμη τους. Η διεργασία αυτή συντελείται και κατά τη διαδικασία της μαθησιακής κατάστασης και την επηρεάζει, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ως προς το αποτέλεσμά της.

Βάσει των παραπάνω ορισμών και θεμελιακών θέσεων, που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση του φαινομένου της μάθησης, ο Jarvis κατασκεύασε το δικό του μοντέλο, τον κύκλο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Είναι εμφανές ότι ο κύκλος μάθησης αντιπροσωπεύει μία διεργασία, η οποία αποτελείται από δύο μείζονες πλευρές, τη διαδικασία της μετάδοσης και τη διαδικασία της μάθησης. Αρχικά, γίνεται επιλογή από το φορέα ή τον εκπαιδευτή του τμήματος του πολιτισμού που μεταδίδεται στον εκπαιδευόμενο, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως προσέγγιση στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευόμενος εσωτερικεύει το τμήμα του πολιτισμού που του μεταδίδεται σύμφωνα με την ικανότητά του και τις προγενέστερες εμπειρίες του. Ο εκπαιδευόμενος, δεν αφομοιώνει αυτόματα όσα του μεταδίδονται, αλλά ουσιαστικά επιλέγει τι θα απορρίψει και τι θα αποδεχθεί από τα όσα διδάχθηκε.

Τέλος, ενσωματώνει τα επιλεγέντα αποτελέσματα της διεργασίας στις δικές του γνώσεις, προβαίνει σε τυχόν μεταβολές του εαυτού του και τα εξωτερικεύει στην πράξη. Κεντρικά σημεία στη διεργασία αποτελούν από τη μία το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα και από την άλλη πλευρά οι προγενέστερες εμπειρίες του ατόμου. Ο στοχασμός των εκπαιδευομένων επάνω στις εμπειρίες τους εμπεριέχει τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που ο εκπαιδευτής επιλέγει να μεταδώσει και τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που οι ίδιοι εσωτερικεύσαν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους μέσω της κοινωνικοποίησης. Στη φάση αυτή του στοχασμού πραγματοποιείται από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους η αποδοχή ή η απόρριψη των όσων τους παρουσιάστηκαν. Ο Jarvis (2004), διατυπώνει και τεκμηριώνει την άποψη ότι η μαθησιακή διεργασία είναι πολύπλοκη και υποστηρίζει ότι υπάρχουν εννέα είδη αντιδράσεων σε μία εμπειρία, τα οποία τα ταξινομεί σε τρεις κατηγορίες:

- απουσία μάθησης,
- μάθηση χωρίς αναστοχασμό και
- μάθηση με αναστοχασμό.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα άτομα τα οποία δεν μαθαίνουν πάντα από τις εμπειρίες τους. Έτσι η πρώτη ομάδα αντιδράσεων περιλαμβάνει εκείνες από τις οποίες απουσιάζει η μάθηση:

- α) Παραδοχή: μεγάλο μέρος της ζωής βιώνεται στη βάση εμπειριών που οι άνθρωποι έχουν αποκτήσει από το παρελθόν και η παραδοχή αποτελεί κλασική αντίδραση σε μία οικεία κατάσταση.
- β) Αγνόηση: τα άτομα δεν αντιδρούν σε μία πιθανή εμπειρία μάθησης για πολλούς λόγους.
- γ) Απόρριψη: κάποιοι άνθρωποι βιώνουν την εμπειρία, τη σκέφτονται αλλά απορρίπτουν το ενδεχόμενο να μάθουν.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι μορφές μάθησης που συχνά ορίζονται κοινωνικά ως μάθηση. Ο κύριος κοινός παρανομαστής που τις τοποθετεί στην κατηγορία αυτή, είναι ότι δεν περιλαμβάνουν αναστοχασμό και είναι οι ακόλουθες:

- α) Προσυνειδητή μάθηση: συμβαίνει σε όλους ως αποτέλεσμα εμπειριών της καθημερινής ζωής, για τις οποίες τα άτομα δεν σκέφτονται πραγματικά ή δεν τις συνειδητοποιούν σε μεγάλο βαθμό.
- β) Μάθηση δεξιοτήτων: περιορίζεται σε μορφές μάθησης όπως η εξάσκηση για ένα χειρωνακτικό επάγγελμα ή για την απόκτηση φυσικής κατάστασης υψηλού επιπέδου. Οι δεξιότητες συχνά αποκτώνται από τα άτομα μέσω της μίμησης και της υιοθέτησης μοντέλων.
- γ) Απομνημόνευση: η πιο γνωστή μορφή μάθησης, κυρίως στα παιδιά. Οι ενήλικοι, όταν επιστρέφουν στην εκπαίδευση, πιστεύουν μερικές φορές ότι αυτή η μορφή μάθησης κυριαρχεί και προσδοκείται από αυτούς. Έτσι προσπαθούν να απομνημονεύσουν αυτά που διαβάζουν, προκειμένου να τα αποτυπώσουν σε μία γραπτή ή προφορική εξέταση.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκει η μάθηση με αναστοχασμό, όπου και διακρίνονται οι ακόλουθες μορφές:

- α) Διαλογισμός: Πρόκειται για τη διεργασία του να σκέφτεται κανείς μια εμπειρία και να βγάζει ένα συμπέρασμα γι' αυτήν, χωρίς αναφορά στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.
- β) Μάθηση ικανοτήτων αναστοχασμού: Πρόκειται για μία από τις μορφές μάθησης η οποία δεν αφορά μόνο τη μάθηση μιας ικανότητας, αλλά και τη μάθηση της γνώσης που περιβάλλει την πρακτική και συνεπώς το γιατί η ικανότητα πρέπει να υλοποιείται με ένα συγκεκριμένο τρόπο.
- γ) Εμπειρική μάθηση: πρόκειται για τη μορφή μάθησης όπου η θεωρία δοκιμάζεται στην πράξη. Το τελικό προϊόν αυτού του πειραματισμού είναι μία μορφή γνώσης, η οποία συνδέεται πλήρως με την κοινωνική πραγματικότητα (Jarvis, 2004).

Μετά την παραπάνω κατηγοριοποίηση, θα πρέπει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι ο Jarvis δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση ως αποτέλεσμα μετασχηματισμού της εμπειρίας, ενώ προχωρά στο διαχωρισμό της εμπειρίας σε πρωτογενή και δευτερογενή. Στην πρωτογενή εμπειρία τα άτομα μπαίνουν σε μία κατάσταση και αφού τη βιώσουν μπορούν είτε να ενεργήσουν είτε να σκεφτούν σε σχέση με αυτή. Από την άλλη πλευρά, η δευτερογενής εμπειρία συντελείται συνήθως μέσω του γλωσσικού διαύλου, όπως για παράδειγμα η συζήτηση ή η διάλεξη. Μέσα από το έργο του Jarvis γίνεται εμφανές ότι και τα δύο προαναφερόμενα είδη εμπειριών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη βιωματική μάθηση, την οποία και θεωρεί μία πολύπλοκη διεργασία, καθότι οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τις εμπειρίες τους μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, γεγονός που δεν μπορεί να μη ληφθεί υπόψη για τη θεωρητική ανάλυση της μάθησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή Ενηλίκων στη μαθησιακή διεργασία είναι ένα ακόμη στοιχείο που αναλύεται εκτενώς στο έργο του Jarvis. Ο εκπαιδευτής είναι εκείνος που ουσιαστικά δημιουργεί το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο επηρεάζει ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν μια κατάσταση. Οι ενήλικοι έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να μάθουν αποτελεσματικά, όταν βρίσκονται σε ένα μέρος όπου αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν, απαλλαγμένοι από τις πιέσεις ή τα υπερβολικά ερεθίσματα που δέχονται. Θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη φροντίδα και το πρώτο μάθημα απαιτεί προσεκτική οργάνωση από τον εκπαιδευτή. Συνεπώς, οι εκπαιδευτές Ενηλίκων πρέπει να είναι ευαίσθητοποιημένοι ως προς τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων, προσόν που μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι πολύ πιο σημαντικό για τον εκπαιδευτή Ενηλίκων. Ένα ακόμη σημαντικό σημείο που επιβάλλεται να δώσει μεγάλη προσοχή ο εκπαιδευτής Ενηλίκων είναι η σωματική κατάσταση και υγεία των εκπαιδευομένων η οποία μπορεί να

επηρεάσει τη μάθηση και τη γνωστική λειτουργία με ποικίλους τρόπους. Είναι ευρέως γνωστό ότι καθώς οι ανθρώπινες αντιδράσεις επιβραδύνονται με το πέρασμα των χρόνων, γίνεται πιο δύσκολο για τους ενήλικους να διατηρήσουν ένα υψηλό ρυθμό μάθησης. Σε περίπτωση που απαιτηθεί από αυτούς να μάθουν με υπερβολικά γρήγορη ταχύτητα, αισθάνονται πίεση και άγχος, τα οποία οδηγούν σε δυσχερείς καταστάσεις, όπου η μάθηση είτε αναστέλλεται είτε καταργείται (Jarvis, 2004).

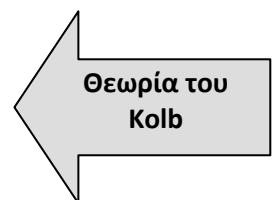
Ο εκπαιδευτής Ενηλίκων πρέπει να έχει επίγνωση των παραπάνω δυσκολιών και να προβαίνει κάθε φορά στη διασφάλιση ενός κατάλληλου διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος που να ελαχιστοποιεί τυχόν αδυναμίες της φυσικής κατάστασης και επιπρόσθετα να επιτρέπει, μέσω των μεθόδων που χρησιμοποιεί να μαθαίνουν με τους δικούς τους ρυθμούς, ελέγχοντας οι ίδιοι την ταχύτητα μάθησής τους. Έχουμε ήδη αναφερθεί στο ρόλο του εκπαιδευτή ως φορέα στη μετάδοση του πολιτισμού μιας κοινωνίας στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Jarvis οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αποφασίζουν το τι πρέπει να μεταδώσουν, το οποίο θα πρέπει να καθορίζεται από τις γνώσεις και την κατανόηση που δείχνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διδακτική και μαθησιακή κατάσταση. Πρέπει, λοιπόν, ο εκπαιδευτής να κάνει διάγνωση του επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευόμενων και των μαθησιακών αναγκών τους. Κατά συνέπεια, η διάγνωση από την πλευρά του εκπαιδευτή αποτελεί εγγενές στοιχείο της επιλογής των γνώσεων που πρόκειται να μεταδοθούν και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους ενήλικους, αφού φέρνουν στη μαθησιακή κατάσταση ένα σημαντικό όγκο προγενέστερων γνώσεων και δεξιοτήτων (2004). Αναφερόμενος στο ρόλο του εκπαιδευτή Ενηλίκων, ο Jarvis κάνει λόγο για την εμπυχωτική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επικαλούμενος τον Dewey, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές Ενηλίκων πρέπει να συνειδητοποιούν τις ικανότητες, ανάγκες και προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να τους βοηθούν στη δημιουργία μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας και ουσιαστικά να διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης (2004).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή Ενηλίκων μπορεί να είναι εκείνος του εμπυχωτή ή και οδηγού, αλλά όχι και του διαχειριστή της μαθησιακής διεργασίας. Ο εμπυχωτής είναι το πρόσωπο που βοηθάει τη μάθηση του εκπαιδευόμενου, ακόμα και στο βαθμό που προσφέρει ή δημιουργεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί να συμβεί η μάθηση, αλλά ποτέ δεν πρέπει να προσπαθεί να επιβάλλει τις απόψεις του. Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε ότι για τον Jarvis ο εκπαιδευτής Ενηλίκων θα πρέπει να διαθέτει, πέρα από γνώσεις και δεξιότητες, ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες, προκειμένου να διευκολύνει τη μαθησιακή διεργασία αυξάνοντας την αντενέργεια, αλλά και την αυτοεκτίμηση του ενήλικα εκπαιδευόμενου.

❖ Η θεωρία του D. Kolb

Στη θεωρητική του προσέγγιση ο Kolb εξετάζει το άτομο εντός του πλαισίου, δηλαδή μέσα στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα που ζει και αναπτύσσεται, μέσα στο ιστορικό γεγονός, το οποίο διαμορφώνει το άτομο και διαμορφώνεται από αυτό, μέσα στην πραγματικότητα, η οποία διαρκώς δημιουργείται από τις εμπειρίες του ατόμου. Κεφαλαιώδους σημασίας στην ατομική επιλογή είναι η λήψη αποφάσεων.



Η Θεωρία της εμπειρικής μάθησης του Kolb βασίζεται στο θεμελιώδες αξίωμα ότι «η μάθηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας» (Kolb, 1984). Ο Kolb (1991) υποστηρίζει ότι οι δυτικές εκβιομηχανισμένες κοινωνίες δίνουν έμφαση στη θεωρητική γνώση και υποτιμούν τη δυνατότητα άντλησης νοημάτων από την εμπειρία. Χωρίς την ενασχόληση με την εμπειρία δεν υπάρχει

αποτελεσματική μάθηση, γιατί οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται, ουσιαστικά, αποκομμένοι από την πραγματικότητα και τα προβλήματα που προκύπτουν από την καθημερινότητα. Για τους λόγους αυτούς χρειάζεται οι εκπαιδευτικές πολιτικές να στραφούν προς την εμπειρική εκπαίδευση (στο Κόκκος, 2005). Μεγάλη επιρροή στους συλλογισμούς του Kolb, προκειμένου να κατασκευάσει το δικό του μοντέλο εμπειρικής μάθησης, άσκησαν οι απόψεις των John Dewey, Kurt Lewin και Jean Piaget.

Ο John Dewey θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης του ανθρώπου. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις του Dewey, δεν σταματά στην εφηβική ηλικία, αλλά παρουσιάζεται σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ανθρώπου. Στο συγγραφικό και επιστημονικό του έργο βασικό ρόλο έχει η έννοια της εμπειρίας, καθώς θεωρεί ότι η εκπαίδευση που βασίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών προκαλεί συνεχή μάθηση και προετοιμάζει τα άτομα για αναζήτηση και εν συνεχεία αξιοποίηση νέων εμπειριών με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων (Κόκκος, 2005).

Ο Dewey αντιπαραβάλλει την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης με μία πιο σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία εντάσσει ως κυρίαρχο στοιχείο την εμπειρία. Η αντίθεση ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης υπογραμμίζεται έντονα από τον Dewey, ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία στενή και απαραίτητη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εμπειρία (στο Kolb, 1984). Ο Dewey προσδιορίζει τη μάθηση ως τη διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και υποστηρίζει ότι ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας (στο Κόκκος, 2005). Πέρα όμως από την εκπαίδευση, ο Dewey υποστηρίζει ότι η εμπειρία παίζει θεμελιακό ρόλο στην εργασία, αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (στο Kolb, 1984).

Ο Lewin, γερμανός ψυχολόγος, είναι από τους πιο σημαντικούς εμπνευστές ερευνών σχετικά με το επιστημονικό πεδίο της δυναμικής της ομάδας. Σύμφωνα με τον Lewin, η μάθηση διευκολύνεται σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει διαλεκτική ένταση και σύγκρουση μεταξύ της συγκεκριμένης εμπειρίας και της αναλυτικής προσέγγισης (στο Kolb, 1984). Στις απόψεις του Lewin για τη δυναμική της ομάδας υπογραμμίζεται η σύγκρουση μεταξύ εμπειρικού και θεωρητικού προσανατολισμού. Ο Lewin υποστηρίζει ότι η σύγκρουση αυτή επικρατεί και στην εκπαιδευτική διεργασία των Ενηλίκων. Υποστηρίζει, επίσης, ότι μέσα από την εμπειρία παράγονται παρατηρήσεις και στοχασμοί που οδηγούν στο σχηματισμό αφηρημένων ιδεών και γενικεύσεων, οι οποίες εφαρμόζονται σε νέες καταστάσεις.

Ο Piaget είναι ο θεμελιωτής της θεωρίας της νοητικής εξέλιξης. Ο Piaget υπέθεσε ότι η νοημοσύνη απαρτίζεται από συγκεκριμένα εγγενή σχήματα τα οποία διαμορφώνονται ανάλογα με τις απαιτήσεις των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. Μία ακόμη υπόθεση που έκανε ο Piaget είναι ότι η ανάπτυξη της νόησης ακολουθεί μία αμετάβλητη σειρά σταδίων. Μέσα από μία σειρά ερευνών και μελετών, σε παγκόσμιο επίπεδο, απεδείχθη ότι η σειρά εξέλιξης των νοητικών σταδίων είναι πράγματι αμετάβλητη και ως εκ τούτων τα γνωστικά σχήματα του ανθρώπου είναι εγγενή. Παρά το γεγονός ότι τα γνωστικά σχήματα είναι εγγενή, μία σειρά πειραμάτων απέδειξε ότι δεν αναπτύσσονται χωρίς τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον. Επιπρόσθετα, μία άλλη σειρά ερευνών η οποία βασίσθηκε πάνω στα ευρήματα των προαναφερόμενων μελετών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι απαιτήσεις που μία κοινωνία έχει από τα μέλη της μπορούν να επηρεάσουν τις νοητικές τους εμπειρίες (Γιώργας, 1995). Ουσιαστικά, ο Piaget μέσω της θεωρίας του περιγράφει πώς η νοημοσύνη σχηματίζεται διαμέσου της εμπειρίας. Η νοημοσύνη δεν αποτελεί απλά ένα έμφυτο εσωτερικό χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά εμφανίζεται ως ένα προϊόν αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη η ύπαρξη της δράσης (στο Kolb, 1984).

Βασιζόμενος στις παραπάνω θεωρίες μάθησης και στο θεμελιώδες αξίωμα ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας, **ο Kolb καθόρισε έξι χαρακτηριστικά της εμπειρικής μάθησης**, ως ακολούθως:

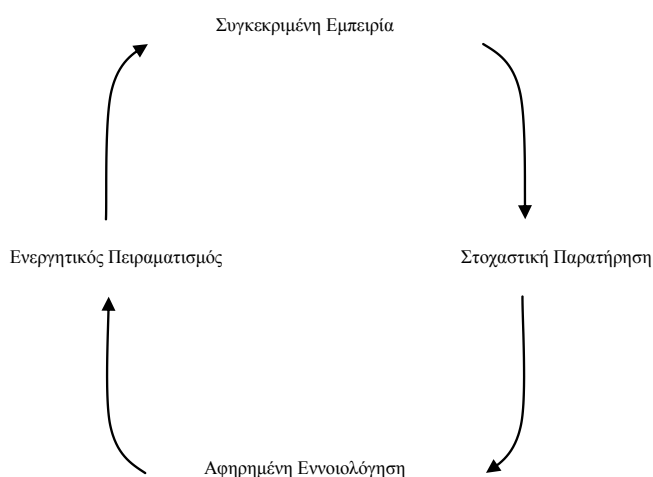
1. Η μάθηση είναι καλύτερο να εκλαμβάνεται ως διεργασία και όχι από την άποψη του αποτελέσματος. Στην εμπειρική μάθηση οι ιδέες δεν είναι σταθερά και αμετάβλητα στοιχεία της σκέψης αλλά διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται μέσω της εμπειρίας.
2. Η μάθηση είναι μία συνεχής διεργασία, η οποία βασίζεται στην εμπειρία: η διεργασία της ενσωμάτωσης νέων εμπειριών στο σύστημα αντιλήψεων και γνώσεων πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η κάθε εμπειρία που έχει προσλάβει το άτομο κατά το παρελθόν ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί ως «εργαλείο» για την κατανόηση καταστάσεων που θα ακολουθήσουν.
3. Η διεργασία της μάθησης απαιτεί το διαχωρισμό των συγκρούσεων ανάμεσα στους διαλεκτικά αντικρουόμενους τρόπους προσαρμογής στον κόσμο. Η φύση της μάθησης είναι τέτοια όπου εμπριέχει διεργασίες σύγκρουσης. Ο εκπαιδευόμενος καλείται κάθε φορά να επιλέξει, ανάλογα με την κάθε μαθησιακή κατάσταση, ποιες από τις ικανότητες του θα εφαρμόσει.
4. Η μάθηση είναι μία ολιστική διεργασία προσαρμογής στον κόσμο, για να επιτευχθεί η μάθηση θα πρέπει να βρίσκεται σε λειτουργία ολόκληρος ο ανθρώπινος οργανισμός: η σκέψη, η αίσθηση, η αντίληψη και η συμπεριφορά. Είναι μία άκρως αναλυτική διεργασία, η οποία περιγράφει την προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.
5. Η μάθηση περιλαμβάνει δράσεις ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον: η μάθηση δεν είναι μία εσωτερική διεργασία του ατόμου, η οποία περιορίζεται στην ανάγνωση έντυπου υλικού ή στις διαλέξεις των διδασκόντων. Το άτομο μαθαίνει και από τα ερεθίσματα που δέχεται από το φυσικό ή/ και κοινωνικό του περιβάλλον.
6. Η μάθηση είναι μία διαδικασία που οδηγεί στη γνώση. Η γνώση προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ αντικειμενικών και υποκειμενικών εμπειριών, στο πλαίσιο της διεργασίας που ονομάζουμε μάθηση.

Ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζεται κάποιος τις πιθανότητες μιας νέας κατάστασης, μιας νέας εμπειρίας, καθορίζει το εύρος των επιλογών και των αποφάσεων που βλέπει. Ακόμη, οι επιλογές και οι αποφάσεις που λαμβάνει, σε κάποιο βαθμό, καθορίζουν τις καταστάσεις που βιώνει και αυτές διαδοχικά επηρεάζουν τις μελλοντικές επιλογές. Επομένως, τα άτομα δημιουργούν τον εαυτό τους μέσω των επιλογών τους στις περιστάσεις που βιώνουν. Ακόμη, επιλέγοντας τις εμπειρίες τους αυτοπρογραμματίζονται να προσλαμβάνουν την πραγματικότητα με ποικίλους τρόπους, δίνοντας σε διαφορετικό βαθμό έμφαση στους τρόπους της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή, στη συγκεκριμένη εμπειρία, τη στοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιολόγηση και τον ενεργητικό πειραματισμό. Ο Kolb διατυπώνει την άποψη ότι οι δυτικές εκβιομηχανισμένες κοινωνίες υπερτιμούν την αξία της θεωρητικής γνώσης και δίνουν έμφαση σε αυτήν, υποτιμώντας τη δυνατότητα άντλησης νοημάτων από την εμπειρία. Ορίζει την εμπειρική μάθηση ως διεργασία, κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού σε εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία προσφέρει στο ενήλικο άτομο εναύσματα για κατανόηση, αλλά και του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργητικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Έτσι, η μάθηση γίνεται μέσο για αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και τη δημιουργική προσαρμογή στον κόσμο του.

Εξετάζοντας τη μαθησιακή διεργασία, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα πως οι άνθρωποι αντλούν μέσα από τις εμπειρίες απόψεις, κανόνες και αρχές που κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους, αλλά και με ποιο τρόπο μετασχηματίζουν τις απόψεις αυτές, για να

βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Αυτή η διεργασία είναι ταυτόχρονα ενεργητική και παθητική, συγκεκριμένη και αφηρημένη. Ο Kolb περιγράφει τη διαδικασία της εμπειρικής μάθησης ως ένα κύκλο τεσσάρων σταδίων μέσω του οποίου μπορεί η μάθηση να πραγματοποιείται αποτελεσματικά. Τα τέσσερα στάδια αντιστοιχούν σε ισάριθμους τρόπους μάθησης και περιλαμβάνουν :

- 1) τη συγκεκριμένη εμπειρία (concrete experience) η οποία αποκτάται από την στοχαστική παρατήρηση
- 2) την στοχαστική παρατήρηση (reflective observation) η οποία οδηγεί στην αφηρημένη εννοιολόγηση
- 3) στην αφηρημένη εννοιολόγηση (abstract conceptualisation), δηλαδή, στη διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών και γενικεύσεων, οι οποίες οδηγούν στον ενεργητικό πειραματισμό
- 4) στον ενεργητικό πειραματισμό (active experimentation), δηλαδή, σε υποθέσεις που θα δοκιμαστούν σε μελλοντική δράση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε νέες εμπειρίες.



Σχήμα 1
Η διαδικασία της εμπειρικής μάθησης

Επίσης στο μοντέλο υπάρχουν δύο διακριτές διαστάσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν δύο διαλεκτικά αντίθετους προσανατολισμούς προσαρμογής:

- α) ο κάθετος άξονας με τα δίπολα: συγκεκριμένη εμπειρία και αφηρημένη εννοιολόγηση και,
- β) ο οριζόντιος άξονας με τα δίπολα: στοχαστική παρατήρηση και ενεργητικός πειραματισμός.

Οι βάσεις της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκονται στις συναλλαγές ανάμεσα στους τέσσερις τρόπους μάθησης και στο πώς επιλύονται οι αντιθέσεις αυτές.

Σύμφωνα με το σχήμα 2, ο κάθετος άξονας αντιπροσωπεύει την αλληλεπίδραση μεταξύ αφηρημένου και συγκεκριμένου, η οποία ονομάζεται αντίληψη (prehension) και περιλαμβάνει δύο διαφορετικές και αντιτιθέμενες διαδικασίες πρόσληψης της εμπειρίας:

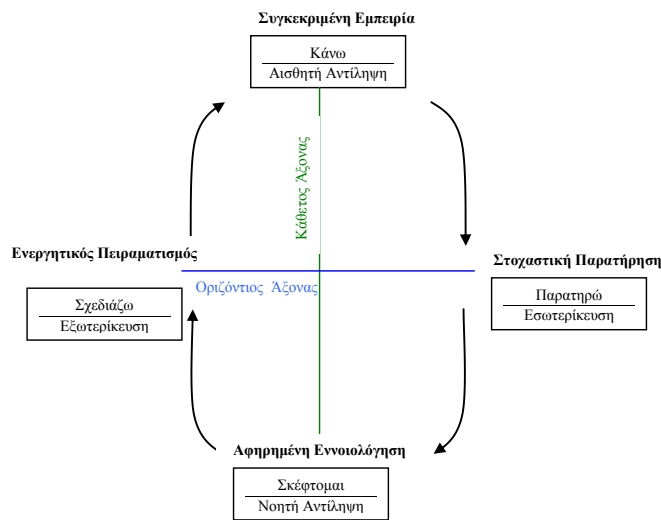
1. είτε μέσω της εννοιολογικής ερμηνείας και της συμβολικής αναπαράστασης, διαδικασία την οποία ονομάζει νοητή αντίληψη (comprehension),
2. είτε μέσω των απτών, αντιληπτών από τις αισθήσεις άμεσων εμπειριών, διαδικασία την οποία ονομάζει αισθητή αντίληψη (apprehension).

Επίσης, η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του ενεργητικού και του στοχαστικού, ονομάζεται μετασχηματισμός (transformation) και επιτυγχάνεται μέσω του εσωτερικού στοχασμού, τον οποίο ονομάζει εσωτερίκευση (intention), είτε μέσω του ενεργητικού εξωτερικού χειρισμού του κόσμου, τον οποίο ονομάζει εξωτερίκευση (extension).

Επομένως, σύμφωνα με τον εισηγητή, η μάθηση είναι η διαδικασία με την οποία δημιουργείται η γνώση μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Έτσι η προσκτηθείσα γνώση είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού της πρόσληψης, της εμπειρίας και του μετασχηματισμού της. Εφόσον, λοιπόν, υπάρχουν δύο διαλεκτικά αντίθετες μορφές αντίληψης και αντίστοιχα δυο τρόποι μετασχηματισμού της αντίληψης, το αποτέλεσμα είναι τέσσερις πρωτογενείς μορφές γνώσης:

1. Εμπειρία που προσλαμβάνεται μέσω της αισθητής αντίληψης και μετασχηματίζεται μέσω της εσωτερίκευσης οδηγεί στην αποκαλούμενη εξωστρεφή γνώση (divergent knowledge).
2. Εμπειρία που προσλαμβάνεται μέσω της νοητής αντίληψης και μετασχηματίζεται μέσω της εσωτερίκευσης οδηγεί στην αποκαλούμενη αφομοιωτική γνώση (assimilative knowledge).
3. Εμπειρία που προσλαμβάνεται μέσω της νοητής αντίληψης και μετασχηματίζεται μέσω της εξωτερίκευσης οδηγεί στην αποκαλούμενη συγκλίνουσα γνώση (convergent knowledge) και,
4. Εμπειρία που προσλαμβάνεται μέσω της αισθητής αντίληψης και μετασχηματίζεται μέσω της εξωτερίκευσης οδηγεί στην αποκαλούμενη προσαρμοστική γνώση (accommodative knowledge).

Σύμφωνα με τον Kolb, οι πρωταρχικές αυτές μορφές γνώσης αποτελούν τα δομικά θεμέλια για περαιτέρω υψηλότερα επίπεδα γνώσης.



Σχήμα 2

Οι διακριτές διαστάσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν δύο διαλεκτικά αντίθετους προσανατολισμούς προσαρμογής

Συνοψίζοντας, υπογραμμίζεται ότι ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης του Kolb, αν και έχει δεχθεί αρκετή κριτική, παραμένει ακόμη σημείο αναφοράς για μελέτη, ιδιαίτερα στον τομέα της επιχειρησιακής εκπαίδευσης.

Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών τύπων σύμφωνα με τη θεωρία εμπειρικής μάθησης

Σύμφωνα με τη θεωρία της εμπειρικής μάθησης που παρουσιάσαμε παραπάνω προκύπτουν τέσσερις μαθησιακοί τύποι, οι οποίοι συνδέονται με τις αντίστοιχες τέσσερις φάσεις του κύκλου της μάθησης και κάθε ένας από αυτούς διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ως εξής:

A. Ο αποκλίνων ή παρεμβατικός (the diverger)

Ο μαθησιακός αυτός τύπος προσλαμβάνει μία πληροφορία μέσω της συγκεκριμένης εμπειρίας και τη μετασχηματίζει μέσω της ανακλαστικής παρατήρησης. Αυτό σημαίνει ότι δίνει μεγάλη έμφαση στις φαντασιακές ικανότητες και δεξιότητες. Επιπρόσθετα, έχει πλήρη συνειδητοποίηση των νοημάτων και των αξιών. Η βασικότερη δεξιότητα του συγκεκριμένου μαθησιακού τύπου είναι να βλέπει τις καταστάσεις από διαφορετικές προοπτικές και να οργανώνει τις σχέσεις του ως ένα σημαντικό σύνολο. Η έμφαση που δίνει προς αυτόν τον προσανατολισμό οφείλεται στην υιοθέτηση στάσεων μέσα από την παρατήρηση, παρά μέσα από τη δράση. Ο αποκλίνων μαθησιακός τύπος λειτουργεί καλύτερα στο πλαίσιο καταστάσεων οι οποίες απαιτούν παραγωγή εναλλακτικών ιδεών και συμπερασμάτων («brainstorming»). Επίσης, ο μαθησιακός αυτός τύπος ενδιαφέρεται πολύ για τους ανθρώπους, είναι συναισθηματικός και έχει έντονη φαντασία (Kolb, 1984). Σύμφωνα με τον Kolb, συνήθως τα άτομα που ανήκουν σε αυτόν το μαθησιακό τύπο εξειδικεύονται στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές σπουδές.

Τα επαγγέλματα που τους ταιριάζουν είναι σχετικά με τη φιλοσοφία, την ψυχολογία, την ανθρωπολογία, τις πολιτικές επιστήμες, τα οικονομικά και την κοινωνιολογία (Kolb, 1984). Επίσης, έχει ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων που αφορούν στον πολιτισμό και στην κουλτούρα και τείνει να εξειδικεύεται και στις τέχνες (Kolb, 1981). Ο αποκλίνων μαθησιακός τύπος προτιμά να εργάζεται σε ομάδες, έχει ανοικτό μυαλό και λαμβάνει προσωπική ανατροφοδότηση. Έχει την ικανότητα να ακούει τους άλλους, είναι επικοινωνιακός και ορισμένες φορές εμπλέκεται προσωπικά στις καταστάσεις (Kolb, 1984). Η ερώτηση που αντιπροσωπεύει τον αποκλίνοντα μαθησιακό τύπο σύμφωνα με τη θεωρία του Kolb είναι το «γιατί;» (στο Montgomery και Groat, 1998). Οι μαθησιακές συνθήκες που ο αποκλίνων μαθησιακός τύπος προτιμά είναι κυρίως η ομαδική συζήτηση, το παίξιμο ρόλων, οι ομαδικές εργασίες και τα υποκειμενικά τεστ. Ο ρόλος που ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης για την συγκεκριμένη κατηγορία είναι αυτός του υποκινητή (Kolb, 1984).

B. Ο αφομοιωτικός (the assimilator)

Ο μαθησιακός αυτός τύπος προσλαμβάνει πληροφορίες μέσω της αφηρημένης νοητικής πρόσληψης και τις μετασχηματίζει μέσω της ανακλαστικής παρατήρησης. Διακρίνεται από την ικανότητά να κατανοεί και να δημιουργεί θεωρίες. Έχει τάσεις προς την επαγωγική αιτιολόγηση. Επικεντρώνεται λιγότερο στους ανθρώπους και ενδιαφέρεται περισσότερο για τις αφηρημένες έννοιες και ιδέες. Οι ιδέες, κατά τον μαθησιακό αυτό τύπο, κρίνονται ελάχιστα από την πρακτική τους αξία. Το σημαντικό, στην περίπτωση αυτή, είναι ότι η θεωρία θα πρέπει να είναι λογικά ορθή και ακριβής (Kolb, 1984). Ως εκ τούτου ο αφομοιωτικός μαθησιακός τύπος συναντάται περισσότερο στις φυσικές επιστήμες και στα μαθηματικά, παρά στις εφαρμοσμένες επιστήμες (Kolb, 1981). Τα επαγγέλματα που ταιριάζουν στον εν λόγω μαθησιακό τύπο είναι σχετικά με τη χημεία, τα μαθηματικά, τη φυσική, τη γεωλογία, την αστρονομία κ.α. (Kolb, 1984). Συνήθως ασκούν το επάγγελμα του ερευνητή, αλλά έχουν και πολλές ικανότητες στο σχεδιασμό. Κατά τον Kolb (1984), ο αφομοιωτικός μαθησιακός τύπος οργανώνει τις πληροφορίες, δημιουργεί θεωρητικά μοντέλα, ελέγχει θεωρίες και ιδέες, σχεδιάζει πειράματα και αναλύει ποσοτικά δεδομένα.

Η ερώτηση που αντιπροσωπεύει τον συγκεκριμένο μαθησιακό τύπο, σύμφωνα με τη θεωρία του Kolb, είναι το «τι;» (στο Montgomery και Groat, 1998). Ο αφομοιωτικός μαθησιακός τύπος προτιμά ως διδακτική μέθοδο τη διάλεξη. Τον βοηθά πολύ στη μαθησιακή διεργασία η ανάγνωση γραπτών κειμένων, οι υποδείξεις του διδάσκοντα και προτιμά να ελέγχει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέσω αντικειμενικών τεστ. Επίσης, στις προτιμήσεις του ανήκει και η ανεξάρτητη ερευνητική διαδικασία. Ο αφομοιωτικός μαθησιακός τύπος προτιμά το διδάσκοντα αυθεντία (Kolb, 1984).

Γ. Ο συγκλίνων ή συγκεντρωτικός (the converger):

Ο μαθησιακός αυτός τύπος προσλαμβάνει πληροφορίες μέσω της αφηρημένης νοητικής πρόσληψης και τις μετασχηματίζει μέσω του ενεργού πειραματισμού. Τα άτομα που ανήκουν στον μαθησιακό τύπο του συγκλίνοντα διαθέτουν τεράστια πλεονεκτήματα στη λήψη αποφάσεων, στην επίλυση προβλημάτων και στην πρακτική εφαρμογή των ιδεών. Επιπρόσθετα, στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα άτομα που τα καταφέρνουν καλύτερα στα τεστ ευφυΐας, όπου υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση ή λύση σε μία ερώτηση ή ένα πρόβλημα αντίστοιχα. Ο εν λόγω μαθησιακός τύπος οργανώνει τη γνώση κατά ένα υποθετικό - αφαιρετικό τρόπο αιτιολόγησης, προκειμένου να μπορεί να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα προβλήματα. Προτιμά να εμπλέκεται με τεχνικά ζητήματα και προβλήματα παρά με κοινωνικά και διαπροσωπικά θέματα (Kolb, 1984). Ο Liam Hudson το 1966, στο πλαίσιο έρευνάς του σχετικά με τον συγκλίνοντα μαθησιακό τύπο, κατέληξε στο ότι τα άτομα αυτά ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό την έκφραση των συναισθημάτων τους (στο Kolb, 1984). Επίσης, στην ίδια έρευνα ο Liam Hudson κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συγκλίνοντες μαθησιακοί τύποι προτιμούν να ασχολούνται με τα αντικείμενα, παρά με τους ανθρώπους (στο Kolb, 1981). Πολύ συχνά τα άτομα που ανήκουν στην συγκεκριμένη μαθησιακή κατηγορία έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα και ειδικεύονται στις φυσικές επιστήμες. Μετά από έρευνες που εκπονήθηκαν για το συγκλίνοντα μαθησιακό τύπο από τον Kolb (1976), εξήχθη και το συμπέρασμα ότι, κατά κύριο λόγο, τα άτομα που ασκούν το επάγγελμα του μηχανικού έχουν τα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου (Kolb, 1981). Ο συγκλίνων μαθησιακός τύπος δημιουργεί νέους τρόπους σκέψης και δράσης, θέτει στόχους, προβαίνει στη λήψη αποφάσεων, πειραματίζεται με νέες ιδέες και επιλέγει την καλύτερη λύση (Kolb, 1984). Η ερώτηση που αντιπροσωπεύει τον συγκεκριμένο μαθησιακό τύπο, σύμφωνα με τη θεωρία του Kolb, είναι το «πώς;» (στο Montgomery S., Groat L., 1998). Ο συγκλίνων μαθησιακός τύπος προτιμά να μελετά μόνος του και να εκπονεί εργασίες χωρίς τη συμμετοχή άλλων ατόμων και με συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια. Τον βοηθά ορισμένες φορές η μελέτη θεωριών, αλλά και το να ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από τη δική του δράση και πρακτική. Από το διδάσκοντα προτιμά τις υποδείξεις. Για το λόγο αυτό θα ήθελε ο διδάσκοντας να κατευθύνει και να υποβοηθά τη μαθησιακή διεργασία (teacher as a coach) (Kolb, 1984. Montgomery S., Groat L., 1998).

Δ. Ο διευκολύνων ή εξυπηρετικός (the accommodator)

Ο εν λόγω μαθησιακός τύπος προσλαμβάνει πληροφορίες μέσω της συγκεκριμένης εμπειρίας και τις μετασχηματίζει μέσω του ενεργού πειραματισμού. Σε αυτήν την κατηγορία συναντάμε άτομα με βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα το να κάνουν πράγματα, να εφαρμόζουν σχέδια και να εμπλέκονται σε νέες εμπειρίες. Επιπρόσθετα, αναζητούν νέες ευκαιρίες, λαμβάνουν ρίσκα και δράση. Σύμφωνα με τον Kolb, για τον μαθησιακό αυτό τύπο χρησιμοποιήθηκε ο όρος διευκολύνων, καθότι διακρίνεται σε καταστάσεις όπου απαιτείται προσαρμογή, προκειμένου να τροποποιήσει άμεσα τις περιστάσεις. Σε καταστάσεις όπου η θεωρία ή το σχέδιο δεν ταιριάζει με τα γεγονότα, ο μαθησιακός αυτός τύπος πιθανόν να απορρίψει τη θεωρία ή το σχέδιο. Τα άτομα αυτής της μαθησιακής κατηγορίας τείνουν να επιλύουν τα προβλήματα με έναν τρόπο «δοκιμής και πλάνης», βασιζόμενοι κυρίως στις πληροφορίες που αντλούν από άλλα άτομα, παρά στη δική τους αναλυτική ικανότητα. Για το λόγο αυτό

χαρακτηρίζονται από την ικανότητά τους να συνεργάζονται εύκολα με άλλα άτομα, αν και κάποιες φορές διακρίνονται από την ανυπομονησία τους (Kolb, 1984).

Το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο είναι τις περισσότερες φορές σχετικό με τεχνικά ή πρακτικά γνωστικά πεδία, όπως οι επιχειρήσεις. Τα άτομα αυτού του μαθησιακού τύπου συνήθως διακρίνονται στο μάρκετινγκ ή στις πωλήσεις (Kolb, 1981). Πέραν τούτου, προσανατολίζονται και στα επαγγέλματα του εκπαιδευτικού, ή του οικονομικού συμβούλου (Kolb, 1984). Οι εξυπηρετικοί μαθησιακοί τύποι, μπορούν εύκολα να επηρεάσουν και να καθοδηγήσουν άλλα άτομα, εμπλέκονται προσωπικά στις καταστάσεις, εκμεταλλεύονται ευκαιρίες και προσανατολίζονται σε στόχους (Kolb, 1984). Το πιο αντιπροσωπευτικό ερώτημα αυτού του μαθησιακού τύπου είναι το «τι θα γινόταν εάν;» (στο Montgomery S., Groat L., 1998). Για τον διευκολύνοντα μαθησιακό τύπο, προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες αποτελούν η πρακτική άσκηση, οι παρουσιάσεις εργασιών, οι συζητήσεις σε μικρές ομάδες, οι εξατομικευμένες μαθησιακές δραστηριότητες και η ξεκάθαρη παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. Ο ιδανικός διδάσκοντας για τον συγκεκριμένο μαθησιακό τύπο θα πρέπει να έχει το ρόλο του αξιολογητή, αλλά και του υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας (Montgomery S., Groat L., 1998).

Κριτική της θεωρίας εμπειρικής μάθησης του Kolb

Η θεωρία της εμπειρικής μάθησης έχει μεγάλη απήχηση στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η αναφορά της στα εγχειρίδια του γνωστικού αυτού αντικείμενου συναντάται όλο και πιο συχνά. Η διερεύνηση και η σύνδεση των μαθησιακών τύπων με την εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποσπάσει και θετικές, αλλά και αρνητικές κριτικές. Οι αρνητικές κριτικές βασίζονται κυρίως στο αξίωμα της έλλειψης παιδαγωγικής και εγκυρότητας, τόσο των εργαλείων, όσο και της θεωρίας σύμφωνα με την οποία κατασκευάζονται. Ο Coffield (2004) υποστηρίζει ότι με την εφαρμογή της θεωρίας των μαθησιακών τύπων υπάρχει ο κίνδυνος της κατηγοριοποίησης των φοιτητών και η δημιουργία της αντίληψης των διδασκόντων ότι οι μαθησιακοί τύποι δεν μπορούν να αλλάξουν και θα πρέπει να συνδεθούν στενά και απόλυτα με τον τρόπο διδασκαλίας (στο Κυπριανίδου, Δημητριάδης, Πομπόρτσος, Καρατάσιος, 2007). Η κριτική που έχει ασκηθεί στο μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Kolb αλλά και στο εργαλείο (Learning Style Inventory - LSI) που χρησιμοποιείται για την διερεύνηση των μαθησιακών τύπων είναι ιδιαίτερα έντονη. Ο Jarvis κατά τα έτη 1985 και 1986, υλοποίησε μία έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις ΗΠΑ στην οποία συμμετείχαν περίπου διακόσια (200) άτομα, κάποιιοι από τους οποίους ήταν εκπαιδευτές Ενηλίκων και επιμορφούμενοι στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσω της έρευνας αυτής εξήχθη το συμπέρασμα ότι υπάρχουν εννέα είδη αντιδράσεων σε μία εμπειρία, τα οποία ταξινομούνται σε τρεις εντελώς διαφορετικές κατηγορίες:

- απουσία μάθησης,
- μάθηση χωρίς αναστοχασμό και
- μάθηση με αναστοχασμό (Jarvis , 2004).

Συγκεκριμένα, ο Jarvis αναφέρεται στο γεγονός ότι η προσέγγιση του Kolb προδιαθέτει τους εκπαιδευόμενους προς τις τέσσερις διαστάσεις της μάθησης (συγκεκριμένη εμπειρία, ανακλαστική παρατήρηση, αφηρημένη νοητική πρόσληψη και ενεργός πειραματισμός), αγνοώντας άλλα είδη αντιδράσεων σε μία εμπειρία που ενδεχομένως να θεωρούνται σημαντικά γι' αυτούς (2006). Ως εκ τούτου, διαπιστώνει ότι ο κύκλος μάθησης του Kolb είναι «υπερβολικά απλός για να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της πολύπλοκης κοινωνικής διεργασίας της ανθρώπινης μάθησης» (Jarvis, 2009).

Ένα δεύτερο σημαντικό σημείο πάνω στο οποίο ο Jarvis εκφράζει τη διαφωνία του σε σχέση με τον Kolb, σχετίζεται με την ερμηνεία που δίνει στην έννοια της εμπειρίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η εμπειρία δεν αποτελεί απλά και μόνο ένα εξωτερικό ερέθισμα, αλλά

συνδέεται άμεσα με «την ατομική μάθηση του παρελθόντος» (2004). Επιπρόσθετα, ο Jarvis θεωρεί, σε αντίθεση με τον Kolb, ότι η εμπειρία εμπεριέχει στοιχεία τα οποία δεν είναι σε καμία περίπτωση ουδέτερα, αλλά προέρχονται από τους φορείς κάθε κοινωνίας και άρα είναι κοινωνικά καθορισμένα.

Ο Alan Rogers, από την άλλη πλευρά, έχει διατυπώσει και αυτός την ένστασή του για το θεωρητικό μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Kolb. Υποστηρίζει ότι ο κριτικός στοχασμός πάνω στην εμπειρία, να μεν αποτελεί σημαντικό μέρος της μαθησιακής διεργασίας, αλλά δεν είναι ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα άτομα. Θεωρεί ότι κατά τη διαδικασία της μάθησης υπάρχουν και άλλα στοιχεία πέραν αυτού της αναζήτησης του νοήματος (1999).

Ένας ακόμη επικριτής της θεωρίας του Kolb, ο Mark Smith (2001) θεωρεί ότι το επιστημονικό πόρισμα για την ύπαρξη τεσσάρων διαφορετικών μαθησιακών τύπων είναι υπερβολικό. Υποστηρίζει ότι οι τέσσερις μαθησιακοί τύποι ακόμα και στην περίπτωση που συνδεθούν με τις τέσσερις φάσεις του κύκλου μάθησης, δεν αποκτούν απαραίτητα εγκυρότητα. Ο Smith δίνει έμφαση στην τοποθέτηση ότι υπάρχουν καταστάσεις για τις οποίες δεν μπορεί να εφαρμοσθεί το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Kolb. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι ο Kolb δεν λαμβάνει υπόψη του τη σημασία που έχουν στην εμπειρική μάθηση οι πολιτισμικές εμπειρίες (Smith, 2001).

Υπό το ίδιο πρίσμα, κινείται και η άποψη του Mark Tennant, ο οποίος αναφερόμενος στη θεωρία του Kolb, επισημαίνει το γεγονός ότι να μεν οι τέσσερις μαθησιακοί τύποι ταιριάζουν εύστοχα με τις διαφορετικές διαστάσεις του εμπειρικού μοντέλου μάθησης, αλλά αυτό δεν τους καθιστά έγκυρους. Το πρόβλημα, θεωρεί ο Tennant είναι ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δεν αρμόζει σε όλες τις περιπτώσεις, καθότι υπάρχουν και άλλοι εναλλακτικοί τύποι, όπως για παράδειγμα αυτός που βασίζεται στην αφομοίωση πληροφοριών ή στην αποστήθιση (1997).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν και περιπτώσεις αμφισβήτησης των συμπερασμάτων που εξαγονται από τη χρήση του εργαλείου Learning Style Inventory (LSI) που κατασκευάστηκε από τον Kolb και χρησιμοποιείται για την διερεύνηση των μαθησιακών τύπων. Αξιοσημείωτη είναι και η κριτική που έχει ασκηθεί από τους Freedman και Stumpf για τη χρήση του εν λόγω εργαλείου. Οι Freedman και Stumpf σε έρευνα που εκτόνησαν χορηγώντας το Learning Style Inventory (LSI) του Kolb σε ένα δείγμα αποτελούμενο από 1692 φοιτητές του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του New York University, κατέληξαν στην αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων από το συγκεκριμένο εργαλείο, αν και από τα πορίσματα υποστηρίχθηκε ένα μέρος της θεωρίας της εμπειρικής μάθησης. Επιπρόσθετα, κατέληξαν στο ότι το μοντέλο του Kolb είναι χρήσιμο στο πλαίσιο της γνωστικής μαθησιακής διεργασίας, προκειμένου να εξηγήσει και να γίνει κατανοητή η μάθηση σαν μια διαδικασία. Υποστήριξαν ακόμη ότι η αξία του εργαλείου δε συνάδει με την αξία του θεωρητικού πλαισίου της εμπειρικής μάθησης. Στη συνέχεια, στο άρθρο τους αναφέρουν ότι το εν λόγω εργαλείο χορηγήθηκε πριν δοκιμασθεί αρκετά και ως εκ τούτου οδηγεί σε αναξιόπιστα και μη έγκυρα αποτελέσματα (Freedman και Stumpf, 1978). Επίσης, θα αναφερθούμε στην κριτική που ασκήθηκε από τον Angus Duff. Ο Duff, αναγνωρίζει ως ένα βαθμό τη χρησιμότητα του Learning Style Inventory (LSI) του Kolb, αλλά διαπίστωσε, στο πλαίσιο έρευνάς του σε φοιτητές στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο, ότι τα αποτελέσματα που δίνει υπόκεινται σε κάποιους ψυχομετρικούς περιορισμούς. Μέσω των ευρημάτων του διαπίστωσε ότι προκύπτουν δύο νέες κατηγορίες μαθησιακών τύπων και προτείνει την περαιτέρω διερεύνηση αυτών των κατηγοριών και την ένταξή τους στο εργαλείο μέτρησης των μαθησιακών τύπων, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα ασφαλέστερο και εγκυρότερο ψυχομετρικό εργαλείο μέτρησης (Duff, 2004).

Τέλος, ο Newstead σε έρευνα που διεξήγαγε χρησιμοποιώντας το Learning Style Inventory (LSI) του Kolb, παρόλο που ισχυρίστηκε ότι η αξιοπιστία του εργαλείου είναι σχετικά χαμηλή για τη διάγνωση των μαθησιακών τύπων, εξήγαγε συμπεράσματα που έδειξαν συσχέτιση μεταξύ των μαθησιακών προτιμήσεων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των φοιτητών (στο Liu, Ginther, 1999).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμμετέχετε στο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Συνδικαλιστών Ενηλίκων. Προσπαθήστε να καταγράψετε σε 200-250 λέξεις:

- 1. τα κίνητρα που σας ώθησαν να συμμετάσχετε στο πρόγραμμα,**
- 2. τους στόχους που έχετε θέσει παρακολουθώντας το πρόγραμμα,**
- 3. τις δυσκολίες που συναντάτε από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα,**
- 4. τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρείτε ότι έχετε ως ενήλικος εκπαιδευόμενος και,**
- 5. τις προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο πρόγραμμα.**

Αφού μελετήσετε το υλικό του δεύτερου μέρους της διδακτικής ενότητας είναι σημαντικό να έχετε ήδη κατανοήσει:


- Τις βασικές διαφορές μεταξύ των προτεινόμενων θεωριών και τη σχέση τους με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- Την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης.
- Τη διαφοροποίηση την οποία κάνει ο Mezirow ανάμεσα στη βιωματική και στη μετασχηματίζουσα μάθηση.
- Τις βασικές έννοιες των θεωριών και τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτές αναπτύχθηκαν.
- Την κριτική, η οποία έχει ασκηθεί σε μερικές από τις θεωρίες.

Κεφάλαιο 3 του Γιώργου Παναγιωτόπουλου

Ο ρόλος του εκπαιδευτή Ενηλίκων

❖ Εμπόδια στη μάθηση Ενηλίκων

Συχνά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτουν εμπόδια στη μάθηση τα οποία επιδρούν σημαντικά στην απόκτηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό, σύμφωνα με τον Rogers (1999), είναι φυσικό να συμβαίνει και οφείλεται στη φύση του ανθρώπου. Κάθε άνθρωπος, για λόγους που σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο που αναπτύχθηκε, παρουσιάζει μια σχετική μαθησιακή ανικανότητα, δηλαδή δεν μπορεί να μάθει ορισμένα πράγματα, έχει κάποιους φραγμούς, κάποια μαθησιακά εμπόδια.



Εισαγωγικές
παρατηρήσεις

Τα εμπόδια στη μάθηση Ενηλίκων κατατάσσονται από τον Rogers (1999) σε τρεις βασικές κατηγορίες:

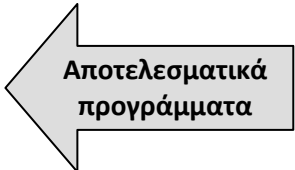
1. Εμπόδια που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως: κακή οργάνωση, μαθησιακά περιεχόμενα χαμηλής μορφωτικής αξίας, αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές κ.ά.
2. Εμπόδια που προκύπτουν από παράγοντες όπως: υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, αντίξοοι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, ακατάλληλο μαθησιακό κλίμα, κακές διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά.
3. Εσωτερικά εμπόδια, όπως εκείνα που προκύπτουν από προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις και αντιλήψεις στις οποίες προσκολλούνται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και εκείνα που προκύπτουν από ψυχολογικούς παράγοντες και από μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως είναι το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης (Κόκκος, 1999α). Η δράση αυτών των εμποδίων οδηγεί τους ενήλικους σε άρνηση για μάθηση και προκειμένου αυτοί να διατηρήσουν αλώβητη την αυτοεικόνα τους χρησιμοποιούν τους μηχανισμούς παραίτησης ή άμυνας του εγώ (Rogers, 1999).

Εκτός από τα παραπάνω, οι επιμορφούμενοι αποτελώντας διακριτή επαγγελματική ομάδα, παρουσιάζουν σημαντικές ιδιαιτερότητες. Η γνώση των ιδιαιτεροτήτων αυτών και η κατάλληλη αξιοποίηση τους από τους σχεδιαστές των προγραμμάτων και τους επιμορφωτές θα συμβάλει θετικά στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Μπορούμε να συνοψίσουμε τα σημαντικότερα από αυτά τα στοιχεία ως ακολούθως (Μαυρογιώργος, 1999):

- Έχουν συγκεκριμένη άποψη και πολιτική θέση για το θεσμό της επιμόρφωσης.
- Αισθάνονται άβολα όταν βρίσκονται στη θέση του επιμορφούμενου.
- Ταλανίζονται από προβλήματα άγχους, κόπωσης, έλλειψης χρόνου, μειωμένης αυτοεκτίμησης

❖ Αποτελεσματικά προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Θεωρείται ότι τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων χαρακτηρίζονται ως επιτυχημένα και αποτελεσματικά, όταν προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αξιοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους και λαμβάνονται υπόψη τόσο ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο καθένας, όσο και τα εμπόδια μάθησης που αναδύονται στη διάρκεια της εκπαίδευσης (Courau, 2000, Noye & Piveteau, 1999, Κόκκος, 1999β).



Αποτελεσματικά
προγράμματα

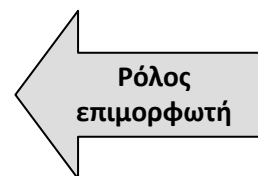
Στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων θεωρούνται πιο κατάλληλες οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με την εισήγηση. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και διευρύνουν την εμπλοκή τους στα προγράμματα θεωρούνται (ενδεικτικά) οι ακόλουθες: μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων, ερωτήσεις - απαντήσεις, συζήτηση, καταιγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας (ο.π.).

Όσον αφορά στη δόμηση και το σχεδιασμό των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους, ο Βεργίδης (1999) και ο Χασάπης (2000) αναφέρουν πως πρέπει να ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

- Μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης, ανάλυση σημαντικών δεδομένων και των προβλημάτων που διαπιστώνονται, ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών του πληθυσμού - στόχου.
- Καθορισμός του σκοπού και των επιμέρους στόχων. Ο σκοπός προσδιορίζει τη σημασία και την εμβέλεια του προγράμματος, ενώ οι επιμέρους στόχοι θα πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και λειτουργικοί.
- Επιλογή του περιεχομένου και δόμηση του προγράμματος σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.
- Επιλογή εκπαιδευτικών και διδακτικών μεθόδων και μέσων.
- Προσδιορισμός προϋποθέσεων για την υλοποίηση.
- Πρόβλεψη για την αξιολόγηση του προγράμματος.
- Τέλος, σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος Ενηλίκων, είναι η οργάνωση του προγράμματος κατά την οποία είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη παράμετροι όπως ο χώρος που θα υλοποιηθεί, ο χρόνος, τα εποπτικά μέσα και ο εργαστηριακός εξοπλισμός, ο επιστημονικός υπεύθυνος, ο συντονιστής, το προσωπικό του φορέα καθώς και οι εκπαιδευτές (Καραλής, 1999, Χασάπης, 2000).

❖ Ο ρόλος του επιμορφωτή

Ο ρόλος του επιμορφωτή είναι καταλυτικός ως προς την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο επιμορφωτής παύει να έχει τον παραδοσιακό ρόλο του καθοδηγητή και μεταφορέα της αυθεντικής γνώσης, αντίθετα υιοθετεί ένα νέο πολλαπλό ρόλο, είναι ταυτόχρονα καθοδηγητής, εμπυχωτής, διαμεσολαβητής, φίλος και συνεργάτης.



Ο επιμορφωτής είναι αυτός που:

- Θα συλλάβει τις ιδιαίτερες συνθήκες και το «κλίμα» της τάξης και θα το μετασχηματίσει σε ευκαιρίες μάθησης. Η μάθηση, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, όπου όλοι οι συμμετέχοντες θα αισθάνονται ισότιμοι, ευπρόσδεκτοι και θα εκφράζονται ελεύθερα.
- Θα βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους, βοηθώντας τους να προσεγγίσουν σταδιακά τη γνώση, δίνοντάς τους αρκετή ελευθερία, ώστε να μπορούν να παίρνουν αποφάσεις μόνοι τους, αλλά και καθοδηγώντας τους διακριτικά, ώστε να αποφεύγονται λάθη, που θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο τη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας.
- Θα αποσαφηνίζει τους άμεσους επιμορφούμενους στόχους και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να τους κατακτήσουν μέσα από τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης.
- Θα προτρέπει ώστε η διεργασία της μάθησης να μη σταματάει μόλις ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλλά να οδηγεί σε περαιτέρω σκόπιμη μάθηση.

- Θα ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να συνδέουν το νέο υλικό με τη δική τους εμπειρία, θα τους βοηθήσει να φέρουν αυτή την εμπειρία στο «προσκήνιο», κατά τη μαθησιακή διεργασία, και να τη θέσουν στη διάθεση όλης της ομάδας.
- Θα επιδιώξει, τέλος, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν χωρίς τη βοήθειά του, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί και ανεξάρτητοι επιμορφούμενοι (Rogers, 1999, Κόκκος, 1999β, Noye-Piveteau, 1999).

❖ **Μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας**

Για να πετύχει όλα τα παραπάνω ο επιμορφωτής είναι σκόπιμο να χρησιμοποιεί, μεγάλο φάσμα μεθόδων και τεχνικών, ανάλογα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις κάθε μαθησιακής ομάδας, ώστε να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να μη χάνουν οι συμμετέχοντες το ενδιαφέρον τους. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που επιλέγει, καλό είναι να εναλλάσσονται με το τελικό ζητούμενο, μέσα από ένα φάσμα διαφορετικών τεχνικών, που θα επιτρέπει στους συμμετέχοντες να σκεφθούν, να γράψουν, να συζητήσουν, να ακούσουν, να σχολιάσουν και να ασκηθούν ατομικά και ομαδικά.

Με βάση όσα έχουν ήδη αναφερθεί, είναι σκόπιμο να δίνεται έμφαση στις τεχνικές εκείνες, που ευνοούν την ενεργοποίηση των διδασκόντων και τη μεταξύ τους συνεργασία με τρόπο ώστε ο ένας να χρησιμοποιεί τον άλλον ως πηγή μάθησης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικές τεχνικές να συνδέουν τη σκέψη με τη δράση ώστε να διανύεται ολόκληρος ο «κύκλος της μάθησης».

Τέτοιες τεχνικές είναι:

- Οι εκπαιδευτικές τεχνικές ανακάλυψης: Άσκηση αναπαράστασης, επανεργοποίηση της μνήμης, καταγισμός ιδεών, χιονοστιβάδα.
- Οι μεικτές τεχνικές ανακάλυψης και εφαρμογής: Ομάδες εργασίας, ομαδική συζήτηση, μελέτη περίπτωσης, ερωτήσεις -απαντήσεις, προετοιμασία παρουσίασης
- Οι τεχνικές εφαρμογής: Παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, πρακτική άσκηση.

❖ **Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτής Ενηλίκων**

Είναι φανερό ότι για να χειριστεί με επιτυχία ένας εκπαιδευτής τη διεργασία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, χρειάζεται να διαθέτει ιδιαίτερες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, οι οποίες αναφέρονται ακολούθως (Κόκκος, 2005, Κόκκος, 1999α, Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

- Ο εκπαιδευτής Ενηλίκων νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, σεβόμενος την προσωπικότητά τους. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Όταν ο εκπαιδευόμενος εντοπίσει συσχέτιση των ενδιαφερόντων του με το αντικείμενο της μάθησης, τότε θα επιτευχθεί η αποτελεσματική υποκίνησή του.
- Επίσης, ο εκπαιδευτής λαμβάνει υπόψη του τις μαθησιακές δυνατότητες των Ενηλίκων, αλλά και το ρυθμό με τον οποίο θέλουν και μπορούν να μαθαίνουν, ώστε να μην υπάρξει αποθάρρυνση και πιθανόν πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών.
- Ο εκπαιδευτής Ενηλίκων είναι απαραίτητο να διαθέτει ικανότητες συντονιστή, να οργανώνει την εκτέλεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να υποκινεί την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, χωρίς να δίνει έτοιμες λύσεις.
- Επίσης, χρειάζεται να διαθέτει ευελιξία σε ότι αφορά τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, ώστε ανάλογα με τις συνθήκες να εφαρμόζει την καταλληλότερη. Οι τεχνικές αυτές αποσκοπούν στην αξιοποίηση των εμπειριών, στην ενεργητική συμμετοχή, στην αλληλεπίδραση και στη μάθηση μέσω της πράξης. Ένα ακόμα

σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή Ενηλίκων είναι το να είναι ανοικτός και να διαθέτει επικοινωνιακές ικανότητες. Έτσι, θα μπορεί να πλησιάσει τους εκπαιδευόμενους για να αντιμετωπίσουν από κοινού τα προβλήματα που θα προκύψουν, να ανταλλάξει εμπειρίες μαζί τους, να δείξει ενδιαφέρον για τις προτάσεις και τα ενδιαφέροντά τους και γιατί όχι να μάθει από αυτούς. Ακόμη, απαραίτητη για τον εκπαιδευτή Ενηλίκων είναι η αυτογνωσία, ώστε να γνωρίζει ποιες είναι οι δυνατότητές του, τα αδύνατα σημεία του αλλά και μέχρι ποιο σημείο μπορεί να παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική ομάδα. Τέλος, είναι σημαντικό να αυτοαξιολογείται, να ελέγχει δηλαδή την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει και σε συνδυασμό με την κριτική που θα του ασκείται (στην οποία πρέπει να είναι ανοικτός) να είναι σε θέση να βελτιώσει τις αδυναμίες του, τις ελλείψεις του και γενικά να βρίσκεται σε μία πορεία συνεχούς εξέλιξης.

❖ Τα κίνητρα για μάθηση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Οι όροι κίνητρο (motive) και παρακίνηση (motivation) χρησιμοποιούνται ευρέως σε μια πληθώρα πλαισίων και καταστάσεων και οι περισσότεροι συμφωνούν ότι υποδηλώνουν κάτι με μεγάλη σημασία. Παρ' όλα αυτά, παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων των επιστημόνων (Dörnyei, 2001). Ο βασικός λόγος ύπαρξης του φαινομένου αυτού είναι ότι δεν μπορούμε να δούμε την παρακίνηση ή να την ψηλαφίσουμε (Wlodkowski, 1999).

Συνεπώς, αναζητούμε ενδείξεις - προσπάθεια που καταβάλλεται εκ μέρους του ατόμου, επιμονή στην επίτευξη ενός στόχου κ.τ.λ. - και δίνουμε προσοχή σε φράσεις όπως «θέλω να κάνω ...», «θα κάνω ...» ώστε να μπορέσουμε να συναγάγουμε από αυτές τα κίνητρα και την παρακίνηση (Wlodkowski, 1999 και Schlesinger, 2005). Αυτή η προσπάθεια είναι πολύ απαιτητική και για έναν ακόμα λόγο διότι το κάθε άτομο έχει ένα προσωπικό σύστημα κινήτρων και παρακίνησης το οποίο μετασχηματίζεται συνεχώς και είναι μοναδικό για το άτομο αυτό σε κάθε δεδομένη χωρική και χρονική στιγμή (Smith και Spurling, 2001), δηλαδή, είναι κάτι δυναμικό και όχι στατικό.

Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως κίνητρο την εσωτερική συναισθηματική παρόρμηση που παρακινεί ένα άτομο να συμπεριφερθεί και να δράσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο προκειμένου να επιτύχει κάποιον σκοπό (Bovee & Thill, 1992, Wang & Wang, 2004). Ακολούθως, ως παρακίνηση θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τη δύναμη ή την ενέργεια που συνδέεται με κάποια εσωτερική κατάσταση, η οποία ωθεί ένα άτομο να εμπλακεί σε μια συμπεριφορά για να ικανοποιήσει μια ανάγκη ή επιθυμία του (Μάνος, 1992).

Η παρακίνηση για να υφίσταται θα πρέπει να έχει, τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- εσωτερική κατάσταση η οποία ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά
- επιθυμία η οποία ενεργοποιεί προς μια συγκεκριμένη, κατευθυνόμενη για την επίτευξη ενός στόχου, συμπεριφορά,
- επίδραση των αναγκών στην ένταση και στην κατεύθυνση της συμπεριφοράς και
- διέγερση, κατεύθυνση και συνέχιση της συμπεριφοράς (Kleinginna & Kleinginna, 1981 και Franken, 1994 στο: Huitt, 2001).

Ως αποτέλεσμα η έννοια «παρακίνηση» απαντά στα εξής ερωτήματα:

- Γιατί τα άτομα αποφασίζουν να κάνουν κάτι,
- Για πόσο χρονικό διάστημα είναι διατεθειμένα να διατηρήσουν αυτή τους τη δραστηριότητα και
- Πόσο έντονα επιδιώκουν αυτή τους τη δραστηριότητα (Dörnyei, 2001).

Όπως αναφέρεται από τους Smith & Spurling (2001)

- Κάποια άτομα έχουν ισχυρότερη παρακίνηση από άλλα διότι είναι περισσότερο συναισθηματικά από τα δεύτερα - αυτό δεν ισχύει διότι η παρακίνηση δεν είναι συναίσθημα.
- Είναι, περισσότερο, μια διαδικασία που εμπλέκει λογικά και συναισθηματικά στοιχεία.
- Κάποια άτομα έχουν μεγαλύτερη παρακίνηση από άλλα διότι έχουν μεγαλύτερη διάθεση (να μάθουν, να κάνουν κ.τ.λ.) από άλλα - δεν ισχύει διότι η παρακίνηση, από μόνη της, δεν είναι ένστικτο είναι μια γνωστική (cognitive) διαδικασία στην οποία επιδρούν από κοινού πολλοί άλλοι παράγοντες.
- Κάποια άτομα, από τη φύση τους, έχουν ισχυρότερη παρακίνηση από άλλα, όπως, π.χ., κάποιιοι μπορούν να τρέχουν γρηγορότερα από άλλους - δεν έχει έρεισμα στην πραγματικότητα διότι η παρακίνηση δεν είναι κάτι γενετικά προκαθορισμένο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η παρακίνηση μπορεί να περιοριστεί ή να υπονομευτεί ή, αντιθέτως, να ενισχυθεί και να υποστηριχθεί.
- Κάποια άτομα έχουν ικανούς λόγους για να επιδιώξουν κάποια μάθηση και, συνεπώς, πρέπει να έχουν κίνητρο γι' αυτό - αυτό δεν μπορεί να γίνει δεκτό διότι το να έχει, ένα άτομο, κίνητρο να κάνει κάτι δε σημαίνει, αναγκαστικά, ότι θα έχει και την παρακίνηση για να εκδηλώσει την αντίστοιχη συμπεριφορά.
- Η παρακίνηση είναι η διαδικασία εφαρμογής της αρχής του «μαστιγίου και του καρότου» σε άλλους προκειμένου αυτοί να δράσουν όπως θέλουμε εμείς - αποτελεί μια πολύ στενή ερμηνεία του όρου παρά το ότι χρησιμοποιείται κατά κόρον, τόσο για επιμορφούμενους όσο και για σχετιζόμενους με την επαγγελματική δραστηριότητα σκοπούς.

Ως μάθηση νοείται οποιαδήποτε, περισσότερο ή λιγότερο, μόνιμη/σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά η οποία είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας (Bigge, 1999, Hilgard & Atkinson, 1967 στο Jarvis, 2004).

Σύμφωνα δε με τον Rogers (1999):

- «η μάθηση είναι η δυναμική και όχι η παθητική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων,
- η μάθηση είναι προσωπική, ατομική, μπορούμε να μάθουμε από και σε σχέση με άλλους, αλλά, τελικά, όλες οι μαθησιακές αλλαγές συντελούνται ατομικά,
- η μάθηση είναι εκούσια, προβαίνουμε σ' αυτήν μόνοι μας, την επιδιώκουμε εμείς οι ίδιοι, δεν είναι υποχρεωτική».

Στον ορισμό του Rogers κυριαρχούν τα χαρακτηριστικά

- α) της αυτενέργειας του ατόμου και
- β) της αλλαγής του ατόμου μέσω της μάθησης

Ο ίδιος και οι Merriam & Caffarella (1999) προσθέτουν ότι η μάθηση προέρχεται από την εμπειρία. Συνεπώς, η μάθηση αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης διότι, μέσω αυτής, η εμπειρία μετασχηματίζεται σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα (Jarvis, 2004). Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον και αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Δεδομένου δε ότι αυτή η εμπειρία είναι συνεχής, συνεχής είναι και η μάθηση (Rogers, 1999).

Η μάθηση άλλοτε είναι περιστασιακή (μέσα από την καθημερινή ζωή και εμπειρία, την παρατήρηση, την εκτέλεση ενός έργου κ.τ.λ.) και άλλοτε συνείδητη και με συγκεκριμένους στόχους (Rogers, 1999). Οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που προσφέρονται από

φορείς παροχής μάθησης και στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν συνειδητά έχοντας συγκεκριμένους στόχους ορίζονται ως εκπαίδευση (Jarvis, 2004). Η παροχή εκπαίδευσης μπορεί να είναι αντικείμενο δραστηριοποίησης εκπαιδευτικών φορέων ή φορέων των οποίων η βασική δραστηριότητα δεν είναι εκπαιδευτική (π.χ. επιχειρήσεις του εμπορίου και της βιομηχανίας) (Tight, 2002). Μπορεί να παρέχεται πρόσωπο με πρόσωπο ή από απόσταση με μια πληθώρα μέσων (έντυπο υλικό, διαδίκτυο, πολυμέσα κλπ.) ενώ μπορούμε να θεωρήσουμε ως εκπαίδευση και την αυτομόρφωση (αν υπάρχει σχεδιασμένη πορεία μάθησης από τον εκπαιδευόμενο μέσω ενός ατομικού «προγράμματος σπουδών» και από τους δημιουργούς του εκπαιδευτικού υλικού που αυτός χρησιμοποιεί (Rogers, 1999,).

❖ Η σχέση μεταξύ της παρακίνησης και μάθησης

Σύμφωνα με την άποψη των Walberg & Uguroglou (στο Wlodkowski, 1999) όταν δεν υπάρχει παρακίνηση για μάθηση, τότε δεν υπάρχει μάθηση. Τη χαρακτηρίσαμε πολύ απλουστευμένη διότι, όπως αναφέρει ο Rogers (1999), μέσα σε κάθε άτομο υπάρχει πλήθος μαθησιακών επιθυμιών που πηγάζουν από διάφορες αιτίες (ατομικά ενδιαφέροντα και εμπειρίες, μαθησιακές δραστηριότητες του παρελθόντος, διάφορα ερεθίσματα κ.ο.κ.). Αυτές τις μαθησιακές επιθυμίες παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση αφού το άτομο ασχολείται και με μια πληθώρα άλλων πραγμάτων που απαιτούν την προσοχή και την προσπάθειά του. Παράλληλα, όμως, οι αλλαγές στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου μπορεί να ενισχύσουν ή και να πιέσουν για την ικανοποίηση μιας μαθησιακής επιθυμίας. Εάν, μάλιστα, είτε παρασχεθεί η κατάλληλη μαθησιακή ευκαιρία είτε «επέλθει το πλήρωμα του χρόνου» για να έλθει αυτή η επιθυμία στο προσκήνιο, δημιουργείται η παρακίνηση για μάθηση.

Έτσι, μπορούμε να ορίσουμε την παρακίνηση για μάθηση (motivation to learn / motivation for learning) ως την τάση του ατόμου να επιδιώκει μαθησιακές δραστηριότητες που είναι σημαντικές (γι' αυτό) και που αντλεί κάποιο όφελος από αυτές (Brophy, 1988 στο Wlodkowski, 1999, Knowles, Holton & Swanson, 1998 Rogers, 2002, De Winter, 2005). Από την άλλη, παρατηρούμε στη διεθνή βιβλιογραφία την τάση να συγχέεται η έννοια της παρακίνησης για μάθηση με την έννοια της συμμετοχής σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, δηλαδή, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η έννοια της συμμετοχής (participation) αναφέρεται στην απόφαση που λαμβάνεται από ένα άτομο για την παρακολούθηση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και στη συμπεριφορά που «υλοποιεί» την απόφαση αυτή (π.χ. εγγραφή σε πρόγραμμα σπουδών, καταβολή διδάκτρων, παρουσία του σε προκαθορισμένο τόπο και χρόνο κ.ο.κ.).

Συνεπώς, η συμμετοχή έπεται της παρακίνησης για μάθηση, είναι αποτέλεσμα αυτής.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Αφού μελετήσετε τα παραπάνω, ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων;

Με βάση τις θεωρίες, υποστηρίζεται ότι στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων μπορούν να προστεθούν τα παρακάτω:

- Διακόπτεται η εκπαίδευση, όταν οι εκπαιδευόμενοι πιστέψουν ότι είναι χάσιμο χρόνου.
- Κάποια ανάγκη ή κίνητρο τους έφερε στην εκπαίδευση.
- Δεν αποκαλύπτουν πάντα τους πραγματικούς λόγους για τους οποίους έχουν έρθει στην εκπαίδευση.
- Θέλουν να κάνουν κοινωνικές σχέσεις.
- Εκτιμούν το φιλικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτή.

- Χρειάζονται επιβράβευση και ενθάρρυνση.
- Χρειάζονται την ικανοποίηση της επίτευξης των στόχων.
- Έχουν πλούσια εμπειρία να μοιραστούν με την ομάδα.
- Εκτιμούν μία σαφή, καλά σχεδιασμένη μαθησιακή εμπειρία.
- Είναι γρήγοροι στην αξιολόγηση και εκτίμηση της καλής διδασκαλίας.

Ποια είναι η δική σας άποψη στη γνώμη αυτή;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Μετά από τη μελέτη των παραπάνω, πώς αντιλαμβάνεστε τον εκπαιδευτή Ενηλίκων;
Γράψτε την απάντησή σας σε 100 - 150 λέξεις.

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

- να λειτουργεί ως πρότυπο για τους εκπαιδευομένους,
- να ανανεώνει τις γνώσεις του σε όλη τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος,
- να τους ενισχύει για συνεχή μάθηση εκτός των ωρών των συναντήσεων και για αξιολόγηση των όσων έμαθαν και,
- να αφιερώνει χρόνο στις εκπαιδευτικές συναντήσεις με τους ενήλικους εκπαιδευομένους για ανασκόπηση της ύλης.

Ποια είναι η δική σας γνώμη στα όσα υποστηρίζει ο Rogers σε σχέση με τον εκπαιδευτή Ενηλίκων;

Γράψτε την απάντησή σας σε 100 - 150 λέξεις.

Συζήτηση

Στο πρώτο μέρος ασχοληθήκαμε με τις βασικές έννοιες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και τον τρόπο διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών. Είναι αποδεκτό ότι ο ορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι εξαιρετικά πολύπλοκος.

Μέχρι σήμερα δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες 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 διαδικασία της μάθησης.

Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα, υποδεικνύουν ότι στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων χρειάζεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η προσωπική εμπειρία των ενήλικων εκπαιδευομένων είτε αυτή αφορά την επαγγελματική τους πορεία, είτε την προηγούμενη εκπαίδευσή τους, καθώς και το υπό μελέτη γνωστικό αντικείμενο. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η ενεργή εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης και εξασφαλίζεται η καλύτερη επιτυχία στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Στο τέλος αυτού του πρώτου μέρους -διδακτικής ενότητας- είναι σημαντικό ως εκπαιδευόμενοι να έχετε κατανοήσει:



Συζήτηση

- Τις βασικές έννοιες της δια βίου μάθησης, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων.
- Τα εμπόδια που υπάρχουν στην εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διεργασία.

Κεφάλαιο 4 του Γιώργου Παναγιωτόπουλου

Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εργασιακό Περιβάλλον

Σκοπός:

Σκοπός της διδακτικής ενότητας είναι να εισαγάγει τους εκπαιδευόμενους στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε σχέση με το εργασιακό περιβάλλον και τη συνδικαλιστική οργάνωση, να περιγράψει συνοπτικά τις σχετικές ενότητες όπως η εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, οι συλλογικές διαπραγματεύσεις, τα ανθρώπινα και συνδικαλιστικά δικαιώματα, η οικονομική και εργατική πολιτική και η νέα τεχνολογία.



Για το σκοπό αυτό η διδακτική ενότητα χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται βασικές έννοιες του πεδίου του συνδικαλισμού. Δίνεται έμφαση σε έννοιες όπως έννοια και νομική μορφή συνδικαλιστικού κινήματος, σκοποί συνδικαλιστικών οργανώσεων, δικαιώματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων και ιστορική ανάδρομη της Γ.Σ.Ε.Ε. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε συνάρτηση με τη Διδακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη συστηματική μελέτη του πρώτου μέρους είναι:

- Να αναγνωρίζετε τις βασικές έννοιες σε σχέση με:
 - Τη νομική μορφή του συνδικαλιστικού κινήματος.
 - Τους σκοπούς των συνδικαλιστικών οργανώσεων.
 - Τα δικαιώματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων.
 - Την αναδρομή της Γ.Σ.Ε.Ε από την ίδρυσή της.
 - Τα είδη των συνδικαλιστικών οργανώσεων.



Λέξεις - Κλειδιά:

- Συνδικαλιστικό κίνημα
- Συνδικαλιστικές οργανώσεις
- Συνδικαλιστικό δικαίωμα
- Δικαιώματα
- Γ.Σ.Ε.Ε.
- Σ.Ε.Ε.
- Α.Δ.Ε.Δ.Υ.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Πριν προχωρήσετε στην μελέτη του πρώτου μέρους, προσπαθήστε να δώσετε σε 150 περίπου λέξεις τον ορισμό για καθεμία από τις παρακάτω έννοιες:

- «συνδικαλιστικό κίνημα»,
- «Γ.Σ.Ε.Ε.»,
- «πρωτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις».
- «δικαιώματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων»

Όταν διαβάσετε το κείμενο του πρώτου μέρους, επιστρέψτε πάλι στους ορισμούς που γράψατε και εντοπίστε τα κοινά σημεία και τις διαφορές που υπάρχουν.

❖ Έννοια και νομική μορφή συνδικαλιστικού κινήματος

Ο συνδικαλισμός με λίγα λόγια είναι εκείνη η οργάνωση εργατών σε συνδικάτα τα οποία επιδιώκουν οικονομικές και πολιτικές διεκδικήσεις και συμφέροντα. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αποκτούν δράση μέσω των συλλογικών συμβάσεων επηρεάζοντας τόσο τις πολιτικές παρατάξεις όσο και τις σχέσεις μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών. Παρότι ο ν.1264/1982 δεν δίνει με σαφήνεια την ακριβή έννοια της συνδικαλιστικής οργάνωσης, κατοχυρώνει το συνδικαλιστικό δικαίωμα ευνοώντας τον επιχειρησιακό έναντι του κλαδικού συνδικαλισμού. Καθιερώνει επίσης ως νόμιμο μέσο την 'απεργία' και την εκδήλωση αλληλεγγύης των εργαζομένων σε επιχειρήσεις οι οποίες ανήκουν σε πολυεθνικές επιχειρήσεις ειδικότερα. Επίσης, ευρέως χρησιμοποιείται ο διεθνής όρος συνδικαλιστικές οργανώσεις έναντι του όρου επαγγελματικά σωματεία.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η φύση της συνδικαλιστικής οργάνωσης από νομική άποψη προσδιορίζεται από τον ίδιο νόμο 1264/1982 όπου στο άρθρο 1 παρ.3 η σύσταση και λειτουργία της είναι νόμιμη στη πρωτοβάθμια μορφή των συνδικαλιστικών οργανώσεων, είτε με τη μορφή ένωσης προσώπων χωρίς όμως νομική προσωπικότητα είτε ως παράρτημα σωματείου. Η συνδικαλιστική οργάνωση θεωρεί ως εργαζόμενους εκείνα τα άτομα που έχουν σχέση εξαρτημένης εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Οι εργοδότες αποκλείονται ρητά και κατηγορηματικά από το εσωτερικό της συνδικαλιστικής οργάνωσης.

Τα κριτήρια τώρα με τα οποία οι συνδικαλιστικές οργανώσεις χωρίζονται σε κατηγορίες είναι τα κάτωθι:

1. Η επιχείρηση ή ο κλάδος επιχειρηματικής δραστηριότητας της επιχείρησης και,
2. Το επάγγελμα των εργαζόμενων μελών τους.

Με βάση τα κριτήρια αυτά απορρέει και η αρχή της πολλαπλότητας με την οποία οι συνδικαλιστικές οργανώσεις έχουν τη δυνατότητα να ιδρύουν και να λειτουργούν πάνω από μια συνδικαλιστικές οργανώσεις μέσα στην ίδια επιχείρηση ή κλάδο. Η νομοθετική απαγόρευση στο άρθρο 7 του ίδιου νόμου 1264/1982 απαγορεύει την πολλαπλή συμμετοχή των εργατών σε ομοειδείς συνδικαλιστικές οργανώσεις η οποία δεν πρέπει να ταυτίζεται με την απαγόρευση της αρχής της πολλαπλότητας. Ο νόμος 1264/1982 δεν εφαρμόζεται σε επαγγελματικές οργανώσεις που συνιστώνται ως Ν.Π.Δ.Δ. όπως οι ιατρικές, φαρμακευτικές, δικηγορικές στις οποίες η συμμετοχή των επαγγελματιών είναι υποχρεωτική. Στον ίδιο νόμο η νομική προσωπικότητα της συνδικαλιστικής οργάνωσης με όλες τις συνέπειες που απορρέουν απ' αυτήν, ισχύει αφότου αυτή γραφτεί στο ειδικό βιβλίο των συνδικαλιστικών οργανώσεων που τηρείται στην γραμματεία της έδρας της.

Σ' αυτό υπάρχουν όλες οι συνδικαλιστικές οργανώσεις με όλες τις κατηγορίες τους. Όταν η συνδικαλιστική οργάνωση καταχωρηθεί στο βιβλίο, ανοίγεται ένας φάκελος όπου αναφέρονται λεπτομερέστατα η ιδρυτική πράξη, το καταστατικό με τις τροποποιήσεις του καθώς επίσης και τα πρακτικά, το πρωτόκολλο για τις ψηφοφορίες και άλλα. Όταν ολοκληρωθεί η σύσταση της συνδικαλιστικής οργάνωσης και προκειμένου να λειτουργήσει αυτή είναι απαραίτητο να ιδρυθούν τα εξής συλλογικά μέλη της, δηλαδή, η γενική συνέλευση, το διοικητικό συμβούλιο και η ελεγκτική επιτροπή.

Έτσι για να γίνει κατανοητή η έννοια της συνδικαλιστικής οργάνωσης θα πρέπει να τηρούνται τα εξής ως βασικές προϋποθέσεις.

- A. Να έχει ως σκοπό την κατοχύρωση, την προαγωγή και διαφύλαξη των συνδικαλιστικών δικαιωμάτων και συμφερόντων των εργαζομένων χωρίς όμως να είναι κερδοσκοπική.
- B. Η σύσταση και η ίδρυση της θα πρέπει να είναι απόρροια της ελεύθερης δικαιοπρακτικής βούλησης των ιδρυτικών μελών της και
- Γ. Να έχει διάρκεια και εσωτερική οργάνωση.

❖ Σκοποί συνδικαλιστικών οργανώσεων

Οι σκοποί των συνδικαλιστικών οργανώσεων αναφέρονται στη διαφύλαξη 5 (πέντε) ξεχωριστών κατηγοριών συμφερόντων των εργαζομένων των:

- εργασιακών,
- ασφαλιστικών,
- οικονομικών,
- κοινωνικών και,
- συνδικαλιστικών.



Οι σκοποί αυτοί καθορίζονται από το άρθρο 4 του νόμου 1264/1982 σε αρμονία με τις συνταγματικές διατάξεις του άρθρου 23 παρ.1. Η αρίθμηση των παραπάνω σκοπών των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων στο προκείμενο άρθρο είναι περιοριστική με την έννοια ότι ο νόμος δεν επιτρέπει σε Συνδικαλιστική Οργάνωση (Σ.Ο.) να επιδιώκει άλλο σκοπό εκτός από εκείνον που αναγράφονται σ' αυτόν και αποβλέπουν στην ικανοποίηση της αποστολής τους. Ο καθορισμός όμως των συμφερόντων των εργαζομένων, όπου τη διαφύλαξη και προαγωγή αυτών αποβλέπει η Σ.Ο. γίνεται από το νόμο με τρόπο γενικό και απομένει σε κάθε μια οργάνωση να εξειδικεύσει στο καταστατικό της τα ειδικότερα συμφέροντα των εργαζομένων αρκεί αυτά να εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο της κάθε μιας από τις πιο πάνω 5 (πέντε) κατηγορίες γενικών συμφερόντων. Από τους σκοπούς της συνδικαλιστικής οργάνωσης αποκλείεται ρητά και κατηγορηματικά η κερδοσκοπική δραστηριότητα. Είναι γεγονός ότι στις Σ.Ο όπως και στα σωματεία απαγορεύεται από το νόμο η οποιαδήποτε οικονομική συναλλαγή που γίνεται με σκοπό την επίτευξη του κέρδους.

Οι σκοποί δεν είναι σε συνάρτηση αποκλειστικά και μόνο με τη διαφύλαξη και προαγωγή των εργασιακών και λοιπών συμφερόντων των μελών των Σ.Ο αλλά τείνουν και στη διαφύλαξη και προαγωγή όλης της εργατικής τάξης. Γι αυτό και ο νόμος 1264/1982 στο άρθρο 4 παρ.1 αναφέρεται στα εργασιακά και λοιπά συμφέροντα των εργαζομένων γενικά και όχι των μελών και μόνο της κάθε συνδικαλιστικής οργάνωσης. Ο σκοπός αυτός πρέπει να είναι σε άμεση σχέση και με το αντικείμενο της απεργίας όπως προσδιορίζεται στο άρθρο 19 του νόμου 1264/1982. Έτσι οι Σ.Ο για την εκπλήρωση του σκοπού τους, και στο πλαίσιο της διαφύλαξης και προάσπισης των εργασιακών και άλλων συμφερόντων όλων των εργαζομένων μπορούν να κηρύσσουν απεργία. Επίσης, μπορούν να κηρύσσουν απεργία ως εκδήλωση αλληλεγγύης για εργαζομένους επιχειρήσεων που εξαρτώνται από πολυεθνικές εταιρίες ή για συμπάρασταση σε εργαζομένους χωρών όπου πλήττονται τα συνδικαλιστικά δικαιώματα και οι δημοκρατικές ελευθερίες (άρθρο 19 παρ.1 ν.1264/1982).

Τα ασφαλιστικά συμφέροντα ως αντικείμενο των σκοπών της Σ.Ο αναφέρονται στη βελτίωση της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και της κοινωνικής ασφάλισης των εργαζομένων. Τα εργασιακά συμφέροντα αναφέρονται στη βελτίωση των όρων και των συνθηκών εργασίας. Από άλλη σκοπιά τα οικονομικά συμφέροντα όπως είναι φυσικό, αναφέρονται στη βελτίωση της οικονομικής θέσης των εργαζομένων. Ως κοινωνικά συμφέροντα νοούνται εκείνα που αφορούν τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των εργαζομένων. Την ικανοποίηση αυτών των

συμφερόντων μπορούν να διεκδικήσουν οι Σ.Ο τόσο από τον εργοδότη λόγω χάρη ίδρυση παιδικών σταθμών, όσο και από το κράτος.

Τέλος τα συνδικαλιστικά συμφέροντα αναφέρονται στη διαφύλαξη και προαγωγή των συνδικαλιστικών δικαιωμάτων των εργαζομένων. Στο πλαίσιο της προάσπισης αυτών των συμφερόντων η οργάνωση έχει το δικαίωμα να εναντιωθεί με τα νόμιμα μέσα στην οποιαδήποτε εργοδοτική ή κρατική παρέμβαση η οποία παρεμποδίζει την νόμιμη συνδικαλιστική δράση των μελών της ή τείνει στον εκφοβισμό των λοιπών εργαζομένων διαμέσου απόλυσης ή μετάθεσης συνδικαλιστικού στελέχους ή και απλού μέλους της για την νόμιμη συνδικαλιστική του δράση. Ενδεικτικά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι Σ.Ο για την εκπλήρωση των σκοπών τους, αναφέρονται στο άρθρο 4 παρ.3 του ν.1264/1982. Έτσι τα καταστατικά τους είναι εκείνα που προσδιορίζουν τα μέσα αυτά. Ως μέσα προαγωγής μπορούν να αναφερθούν: η σύναψη συνδικαλιστικής συλλογικής σύμβασης και η συλλογική διαπραγματεύση που προηγείται αυτής καθώς επίσης και η διεξαγωγή συλλογικών αγώνων.

Οι Σ.Ο δεν μπορούν να επιδιώκουν την κατάληψη της πολιτικής εξουσίας και να ασκούν κομματικές δραστηριότητες. Σήμερα όμως τα πολιτικά κόμματα μπορεί να συμβαίνει να επηρεάζονται από Σ.Ο. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι Σ.Ο δεν μπορούν να εναντιώνονται στις κρατικές αρχές ή να αναμειγνύονται στην άσκηση της κρατικής εξουσίας. Έχουν επίσης το δικαίωμα οι Σ.Ο της διατύπωσης των τυχόν παραβάσεων της εργατικής και ασφαλιστικής νομοθεσίας καθώς και τον κανονισμό που αναφέρονται στις διοικητικές και δικαστικές αρχές. Ανάλογη ρύθμιση για τους σκοπούς των αγροτικών Σ.Ο περιέχει ο νόμος 1361/1983 στα άρθρα 2 και 3.9.

❖ Τα δικαιώματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων

Ο όρος συνδικαλιστικό δικαίωμα έχει ένα γενικό και ευρύ περιεχόμενο. Σύμφωνα με τον νόμο 1264/1982 οι συνδικαλιστικές οργανώσεις κατοχυρώνουν τα συνδικαλιστικά δικαιώματα των εργαζομένων. Η οριοθέτησή του προσδιορίζεται από τον σκοπό και το αντικείμενό του. Έτσι συνδικαλιστικό δικαίωμα είναι το δικαίωμα σύστασης συνδικαλιστικής οργάνωσης, καθορισμού του περιεχομένου του καταστατικού της, συμμετοχής σε τέτοια οργάνωση, αποκλεισμού επεμβάσεων τρίτων που θίγουν τη σωματειακή αυτονομία και ανάπτυξη της αγωνιστικής δραστηριότητας για τη διαφύλαξη και προαγωγή των συλλογικών συνδικαλιστικών και εργασιακών συμφερόντων, σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ.1 του παραπάνω νόμου.



Στο ίδιο άρθρο όπως ορίζει ο νόμος, προστατεύεται όχι μόνο η ίδρυση αλλά και η λειτουργία, οι σκοποί, η οργάνωση και η δράση γενικά των Σ.Ο οποιασδήποτε μορφής με ή χωρίς νομική προσωπικότητα. Οι κυριότερες εκδηλώσεις του συνδικαλιστικού δικαιώματος που κατοχυρώνει ο νόμος 1264/1982 είναι οι εξής:

1. Άρθρο 7 παρ.1: Το δικαίωμα του κάθε εργαζομένου να γίνει μέλος μιας οργάνωσης της επιχείρησης και μιας του επαγγέλματος του κλάδου απασχόλησής του.
2. Άρθρο 4 παρ.3: Το δικαίωμα των Σ.Ο να καταγγείλουν και να εγκαλούν στις διοικητικές και δικαστικές αρχές τις παραβάσεις της εργατικής και ασφαλιστικής νομοθεσίας.
3. Άρθρο 6: Το δικαίωμα των Σ.Ο να εισπράττουν εισφορές και συνδρομές των μελών τους στο χώρο δουλειάς, αλλά εκτός χρόνου απασχόλησης.
4. Άρθρο 14 παρ.4: Το δικαίωμα προστασίας των συνδικαλιστικών στελεχών απέναντι στον εργοδότη.

5. Άρθρο 19: Το δικαίωμα των Σ.Ο να κηρύσσουν απεργία για την προαγωγή και διαφύλαξη των συμφερόντων των εργαζομένων και για την αλληλεγγύη προς την επίτευξη των ίδιων με πιο πάνω σκοπών.

Τα παραπάνω είναι σύμφωνα με τα άρθρα 22 και 23 του Συντάγματος της χώρας μας που αναφέρουν τα εξής:

ΑΡΘΡΟ 22

1. Η εργασία αποτελεί δικαίωμα και τελεί υπό την προστασία του κράτους μεριμνώντας δια τη δημιουργία συνθηκών απασχολήσεως πάντων των πολιτών και δια την ηθικήν και υλικήν εξύψωσιν του εργαζομένου αγροτικού και αστικού πληθυσμού. Πάντες οι εργαζόμενοι ανεξαρτήτου φύλου ή άλλης διακρίσεως δικαιούνται ίσης αμοιβής δια ίσης αξίας παρεχόμενης εργασίας.
2. Δια νόμου καθορίζονται οι όροι εργασίας συμπληρωμένοι υπό των δι' ελευθέρων διαπραγματεύσεων συναπτόμενων συλλογικών συμβάσεων εργασίας, και εν αποτυχία τούτων, υπό των διαιτησίας τιθέμενων κανόνων.
3. Οποιαδήποτε μορφή αναγκαστικής εργασίας απαγορεύεται. Ειδικοί νόμοι ρυθμίζουν τα της επιτάξεως προσωπικών υπηρεσιών εις περίπτωσιν πολέμου ή επιστρατεύσεως ή αντιμετώπισιν αναγκών της αμύνης της χώρας ή επιγούσης κοινωνικής ανάγκης εκ θεομηνίας ή δυνάμενης να θέση εις κίνδυνον την δημόσια υγεία, ως και τα της προσφοράς προσωπικής εργασίας εις τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοικήσεως προς ικανοποίησιν τοπικών αναγκών.
4. Το κράτος μεριμνά δια την κοινωνική ασφάλισιν των εργαζομένων ως ο νόμος ορίζει.

Ερμηνευτική Δήλωση: Εις τους γενικούς όρους εργασίας περιλαμβάνεται και ο προσδιορισμός του τρόπου και υπόχρεου εισπράξεως και αποδόσεως προς τας συνδικαλιστικές οργανώσεις τις υπό των οικείων καταστατικών προβλεπόμενης συνδρομής των μελών αυτών.

ΑΡΘΡΟ 23

1. Το κράτος λαμβάνει τα προσήκοντα μέτρα προς διασφάλισιν της συνδικαλιστικής ελευθερίας και την ακώλυτον άσκησιν των συναφών προς ταύτην δικαιωμάτων κατά πάσης προσβολής τούτων εντός των ορίων του νόμου.
2. Η απεργία αποτελεί δικαίωμα, ασκείται δε, υπό των νομίμως συνεστημένων συνδικαλιστικών οργανώσεων προς διαφύλαξιν και προαγωγήν των οικονομικών και εργασιακών εν γένει συμφερόντων των εργαζομένων. Απαγορεύεται η εφ' οιαδήποτε μορφή απεργία εις τους δικαστικούς λειτουργούς και τους υπηρετούντας εις τα σώματα ασφαλείας. Το δικαίωμα προσφυγής εις απεργία τελεί υπό τους συγκεκριμένους περιορισμούς τους ρυθμίζοντας τούτον νόμου προκειμένου περί των δημοσίων υπαλλήλων και των υπαλλήλων τοπικής αυτοδιοικήσεως και των νομικών προσώπων δημόσιου δικαίου ως και του προσωπικού των πάσης μορφής επιχειρήσεων δημόσιου χαρακτήρος ή κοινής ωφέλειας, η λειτουργία των οποίων έχει ζωτική σημασία δια την εξυπερέτησιν βασικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου.

Αυτά τα δυο άρθρα είναι πάρα πολύ σημαντικά για τους εργαζομένους γιατί μιλούν ξεκάθαρα για την προστασία του δικαιώματος της εργασίας. Η εργασία καθιερώνεται ως άρρηκτο δικαίωμα που προστατεύεται από τον νόμο και το κράτος γενικότερα. Τα άτομα εργάζονται με ίδια κριτήρια και με τους κανόνες που διέπουν τις συμβάσεις εργασίας που συνάπτουν με τον εκάστοτε εργοδότη τους.

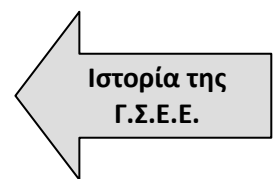
Όταν η άσκηση της εργασίας είναι καταναγκαστική τότε είναι και παράνομη και ακολουθούνται με βάση τις διατάξεις του νόμου οι διαδικασίες απαγόρευσης της. Εκτός από το δικαίωμα στην εργασία το οποίο αναγνωρίζεται πλέον νόμιμα με το άρθρο 22 ερχόμαστε

και στο άρθρο 23 όπου διασφαλίζεται η συνδικαλιστική ελευθερία των εργαζομένων και το δικαίωμα τους να συμμετέχουν σε απεργία. Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που έπρεπε να νομιμοποιηθεί από μέρους του κράτους και του νόμου γιατί έτσι ο εργαζόμενος πλέον μπορεί να προστατεύσει τα συμφέροντα του σε περίπτωση που θίγονται, να διαφυλάξει την προσωπικότητά του και να εξασφαλίσει κανόνες που θα τον διευκολύνουν στην εργασία του και που δεν θα θίγουν την υπόληψη του. Πολύ σημαντικό επίσης είναι να αναφέρουμε πως σύμφωνα με το Σύνταγμα της 1ης Ιανουαρίου του 1952 στο άρθρο 11 αποφασίστηκε ότι οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα του συνεταιρίζεσθαι τηρούντες όμως τους νόμους του κράτους. Επίσης ποτέ δεν πρέπει να εφαρμόζουν το δικαίωμα αυτό χωρίς την προηγούμενη άδεια της κυβέρνησης. Αν υπάρξει παράβαση του νόμου ή έχει επιβληθεί δικαστική απόφαση τότε επέρχεται η διάλυση του σωματείου.

Το δικαίωμα του συνεταιρίζεσθαι, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο (ν. 1987) ισχύει για τους δημοσίους υπαλλήλους, τους υπαλλήλους νομικών προσώπων και οργανισμών δημοσίου με ορισμένους περιορισμούς. Απαγορεύεται η απεργία για τους δημοσίους υπαλλήλους, για τους υπαλλήλους νομικών προσώπων και οργανισμών δημοσίου δικαίου. Εδώ φαίνεται καθαρά σε αντίθεση με τα άρθρα 22 και 23 του Συντάγματος η ρύθμιση του Συντάγματος του 1952 για τις συνδικαλιστικές δραστηριότητες των εργαζομένων σε σχέση με τις διατάξεις του σημερινού Συντάγματος. Με τον τρόπο αυτόν ο εργαζόμενος δεν έχει το δικαίωμα να εκφράσει τη δυσαρέσκειά του για τις συνθήκες που επικρατούν στον χώρο εργασίας του και δεν μπορεί να συμμετάσχει σε μια κινητοποίηση του κλάδου του για την εξασφάλιση των ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.

❖ Ιστορική αναδρομή της Γ.Σ.Ε.Ε.

Το έτος 1918 είναι και το εναρκτήριο έτος για την λειτουργία και δράση της Γ.Σ.Ε.Ε. Πριν από αυτό είναι πολύ χρήσιμο να αναφερθούμε και στο ρόλο της Φεντερασιόν δηλαδή της Σοσιαλιστικής Εργατικής Ομοσπονδίας Θεσσαλονίκης. Τα σημαντικότερα γεγονότα που διαδραματίστηκαν και την περίοδο του 1913 μαρτυρούν την σπουδαιότητα αυτού του κινήματος.




Η περίφημη επιστολή του Χαΐαμανς προς Χαζάν (Διεθνής 1- 10-1913) σε ελληνική επικράτεια και οι επαφές της με Γιάννο και Σιδέρη, δηλαδή με επιστρατευμένους Έλληνες, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενοποίηση του εργατικού κινήματος. Όσον αφορά το καταστατικό της Φεντερασιόν φανερώνει και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της οργάνωσης. Σύμφωνα με τις πηγές που υπάρχουν το καταστατικό κατατέθηκε τον Ιανουάριο του 1915. Όμως όπως είναι γνωστό την περίοδο 1913-1914 η Φεντερασιόν είχε υποστεί πολλές διώξεις. Παρόλα αυτά η Φεντερασιόν σαν οργάνωση δεν παύει να είναι η σπουδαιότερη και μαζικότερη οργάνωση η οποία άλλαξε το ιδεολογικό, πολιτικό σκηνικό που επικρατούσε στη Θεσσαλονίκη και η οποία συνέλαβε καιρία στην αναδημιουργία του εργατικού κινήματος και της εργατικής τάξης. Έτσι λοιπόν το Ά Πανελλαδικό Εργατικό Συνέδριο της Γ.Σ.Ε.Ε. έλαβε χώρα μεταξύ 21-28 Οκτωβρίου του 1918. Άρχισε στην Αθήνα στην αίθουσα του Βασιλικού Θεάτρου για πέντε ημέρες και κατόπιν μεταφέρθηκε στον Πειραιά όπου αντιπροσωπεύονταν περίπου εξήντα χιλιάδες εργαζόμενοι.

Η πρώτη διοίκηση της Γ.Σ.Ε.Ε. ήταν ενδεκαμελής και ως Γενικός Γραμματέας ορίστηκε ο Μαχαίρας (πρόεδρος του Εργατικού Κέντρου Πειραιά) και γραμματείς εξελέγησαν οι Ηλ. Δελαζάνος και Αχ. Χατζημιχάλης. Το Σεπτέμβριο του 1920 συνέρχεται το δεύτερο συνέδριο της Γ.Σ.Ε.Ε. όπου διαγράφεται η διοίκηση Μαχαίρα. Σε αυτό έλαβαν μέρος 137 σωματεία με 32.000 μέλη. Το τρίτο Πανελλαδικό Συνέδριο έγινε το Μάρτη του 1926 όπου οι κυβερνητικές παρεμβάσεις της Δικτατορίας Πάγκαλου, της Ασφάλειας και του Στρατού ήταν μεγάλες. Με μικρή μειοψηφία τα συντηρητικά στελέχη ελέγχουν τη διοίκηση της Γ.Σ.Ε.Ε.

Το 1934 πραγματοποιείται το έβδομο κατά σειρά συνέδριο της Γ.Σ.Ε.Ε. όπου διαφαίνονται οι τάσεις για ενοποίηση του πολυδιασπασμένου συνδικαλιστικού κινήματος παρά τις κυβερνητικές αντιδράσεις. Η ενοποίηση αυτή όμως δεν είναι εφικτή γιατί μεσολαβεί η δικτατορία Μεταξά στις 4 Αυγούστου του 1936. Με το ένατο συνέδριο το 1948 έχουμε τη συμμετοχή 63 εργατικών κέντρων, 11 ομοσπονδιών. Το δέκατο όγδοο συνέδριο συνήλθε το 1976 αμέσως μετά την δικτατορία των συνταγματαρχών το 1967 αφού τα δύο προηγούμενα συνέδρια δεν ευδοκίμησαν. Στην μεταπολιτευτική περίοδο έχουμε τον ν.330/76 όπου καταλήγει να χαρακτηριστεί ως αντεργατικός. Στην συνέχεια ο ν.1264/82 οδηγεί σε μια νέα εποχή στον εκδημοκρατισμό του εργατοϋπαλληλικού συνδικαλισμού και την κατοχύρωση των ελευθεριών του. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται με το εικοστό δεύτερο συνέδριο της Γ.Σ.Ε.Ε. το Δεκέμβριο του 1983. Εκεί αποφασίζεται ο σχηματισμός ενωτικού Προεδρείου της Γ.Σ.Ε.Ε. αντιπροσωπευτικού όλων των τάσεων του συνεδρίου. Το εικοστό ένατο συνέδριο το Μάρτιο του 1998 σηματοδοτεί την ογδοντάχρονη πορεία της Γ.Σ.Ε.Ε. και αφητηρία νέων αγώνων και διεκδικήσεων της εργατικής τάξης στα νέα δεδομένα του εικοστού πρώτου αιώνα. Τέλος το τριακοστό συνέδριο της Γ.Σ.Ε.Ε. έλαβε χώρα το Μάρτιο του 2001 όπου τα οικονομικώς τακτοποιημένα μέλη ανέρχονται στα 529.331 μέλη.

❖ Σύγχρονη Γ.Σ.Ε.Ε.

Τα τελευταία χρόνια, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις της χώρας μας έχουν, ξεκάθαρα πλέον, εκδηλώσει το ενδιαφέρον εμπλοκής τους στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και τη σύνδεση της ΓΣΕΕ με την ακαδημαϊκή έρευνα και εκπαίδευση, διαμέσου προγραμματικών συμφωνιών (Μουζέλης, 2005).



Η Γ.Σ.Ε.Ε.
σήμερα

Η Ελληνική Ακαδημία Εργασίας, δημιουργήμα της ΓΣΕΕ, έθεσε ως γενικό στόχο, όπως αναφέρει ο Μουζέλης (2005), την εκπαίδευση κάθε χρόνο ενός σημαντικού αριθμού στελεχών του συνδικαλιστικού κινήματος, ώστε αυτοί να αποκτήσουν όχι μόνο τεχνικές / πρακτικές δεξιότητες στο χώρο των εργασιακών σχέσεων, αλλά και πιο γενικές γνώσεις - γνώσεις που θα τους δίνουν τη δυνατότητα να έχουν μια σφαιρική εικόνα του εργατικού κινήματος και της σύνδεσής του με την οικονομία, την πολιτεία και την κουλτούρα της χώρας. Λαμβάνοντας και μετασχηματίζοντας τα μηνύματα και τις προκλήσεις των καιρών, η Διοίκηση της ΑΔΕΔΥ πήρε την πρωτοβουλία, για την ενίσχυση της πολυσχιδούς δράσης της και της ιδιαίτερης επιστημονικής της στήριξης, να προχωρήσει στην ίδρυση του Κοινωνικού Πολύκεντρου που λειτουργεί συμπληρωματικά και συνεργατικά με το ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ και που έχει καταστατικούς σκοπούς: την πρωτογενή έρευνα, τη μελέτη και την τεκμηρίωση θεμάτων που άπτονται της δημόσιας διοίκησης και των κοινωνικών λειτουργιών του κράτους, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, τη συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση των στελεχών του δημοσιοϋπαλληλικού κινήματος, τη διαρκή αναζήτηση και ανταλλαγή προβληματισμών με επιδίωξη τη συλλογική κοινωνική προαγωγή, την ανάπτυξη και στήριξη των δραστηριοτήτων των εργαζόμενων στο Δημόσιο, αλλά και στο ανθρωπιστικό, πολιτιστικό, αθλητικό, πεδίο ενδιαφέροντός τους.

❖ Πρωτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις

Υπάρχουν τα σωματεία, οι ενώσεις προσώπων, τα τοπικά παραρτήματα και οι αγροτικοί σύλλογοι.

Ι. ΤΑ ΣΩΜΑΤΕΙΑ

Σωματείο, σύμφωνα με το άρθρο 78 του Α.Κ θεωρείται η εκούσια και με διαρκή κατά βάση χαρακτήρα ένωση 20 (είκοσι) τουλάχιστον προσώπων, που



Σωματεία

οργανώνεται και λειτουργεί με καταστατικό, επιδιώκει σκοπό μη κερδοσκοπικό και αποκτά νομική προσωπικότητα με την τήρηση των νόμιμων διατυπώσεων.

Η νομική αναγνώριση των σωματείων έγινε για πρώτη φορά με τον ν.281/14. Ειδική ρύθμιση των επαγγελματικών σωματείων έγινε με τον ν.2151/20 αλλά οι γενικές διατάξεις του ν.281/14 δεν θίχθηκαν. Το σωματείο διακρίνεται από την απλή ένωση προσώπων, διότι για τη σύσταση της τελευταίας δεν απαιτείται ο ελάχιστος αριθμός των 20 (είκοσι) προσώπων. Η ελευθερία σύστασης και συμμετοχής στο σωματείο καθώς και η διάλυσή του (η οποία μπορεί να γίνει με δικαστική απόφαση) λόγω παράβασης του νόμου ή ουσιώδους διάταξης του καταστατικού, κατοχυρώνεται από το Σύνταγμα με το άρθρο 12. Η τυπική διαδικασία για τη σύσταση του σωματείου, ξεκινά από τη σύνταξη της ιδρυτικής πράξης αυτού η οποία καταρτίζεται από τα ιδρυτικά μέλη. Μετά από σχετική αίτηση των ιδρυτικών μελών συνίσταται από το δικαστήριο, αφού προηγουμένως διαπιστώσει την ύπαρξη των προϋποθέσεων του νόμου. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι κυρίως ο έλεγχος της ύπαρξης του ελαχίστου αριθμού μελών και της συμφωνίας του καταστατικού προς τον νόμο και τη δημόσια τάξη.

Αμέσως μόλις ολοκληρωθεί η σύστασή του και η καταχώρησή του στα απαιτούμενα βιβλία, η προσωρινή διοίκηση μεριμνά για τις πρώτες αναγκαίες πράξεις λειτουργίας του. Με αυτόν τον τρόπο έχουμε την πρώτη Γ.Σ για την επιλογή της τακτικής διοίκησης του. Από την στιγμή που υπογράφεται η ιδρυτική πράξη του υπό σύσταση σωματείου μέχρι και το χρονικό εκείνο σημείο που ολοκληρώνεται και η τυπική διαδικασία της δικαστικής αναγνώρισής του, μεσολαβεί το προιδρυτικό στάδιο το οποίο είναι ένα διάστημα 2 (δύο) έως 3 (τριών) μηνών. Καταρχήν το καταστατικό εκφράζει τη σύμφωνη βούληση των ιδρυτικών μελών. Όμως μετά την ολοκλήρωση της σύστασης του σωματείου και την ένταξη της λειτουργίας του, συνδέεται πλέον με το σωματείο αποβλέποντας έτσι και την ολοκλήρωση του σκοπού του και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων των μελών του.

Τα χαρακτηριστικά που υπόκεινται στο καταστατικό του σωματείου είναι τα εξής:

1. Ο σκοπός του σωματείου: ο οποίος δεν πρέπει να είναι κερδοσκοπικός, πρέπει να έγκειται στο νόμο και στη δημόσια τάξη.
2. Η επωνυμία του σωματείου: η οποία και προσδιορίζει την ταυτότητα του.
3. Η έδρα του σωματείου: η οποία πρέπει να ορίζεται, μια περιοχή δηλαδή μια πόλη, ένα χωριό και όχι μια συγκεκριμένη διεύθυνση. Αυτό που απαγορεύεται ρητά είναι η διπλή έδρα εκτός αν μεταβληθεί μέσω τροποποίησης απ' το καταστατικό του.
4. Οι όροι εισόδου νέων μελών, η αποχώρησή ή η αποβολή των παλαιότερων μελών.
5. Οι πόροι του σωματείου οι οποίοι είναι αναγκαίοι, διότι έτσι το σωματείο θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις του ώστε να μπορέσει να επιβιώσει.
6. Η τροποποίηση του καταστατικού που προκύπτει από τυχόν παραλείψεις ή κενά ή την καταχώρηση νέων όρων μέσα στο καταστατικό.

Όσον αφορά τα άτομα - μέλη που απαρτίζουν το σωματείο, πρέπει να είναι φυσικά πρόσωπα τα οποία ασκούν την ίδια ή παρόμοια εργασία ή που εργάζονται στην ίδια επιχείρηση. Το φύλο, η εθνικότητα, η ιθαγένεια δεν έχουν σημασία. Αν το σωματείο είναι γενικό ή διεπαγγελματικό δηλαδή πανεργατικό ορισμένης περιφέρειας τότε ο κάθε εργαζόμενος μπορεί να συμμετέχει. Αν το σωματείο είναι κλαδικό ή ομοιοεπαγγελματικό τότε οι εργαζόμενοι που μπορούν να συμμετάσχουν είναι αυτοί που ανήκουν στον ίδιο κλάδο. Κάθε εργαζόμενος για να θεωρηθεί ενεργό μέλος ενός σωματείου θα πρέπει να υποβληθεί από μέρους του γραπτή αίτηση προς το αρμόδιο όργανο του σωματείου. Αυτό θα κρίνει αν το άτομο είναι κατάλληλο για την απόκτηση της ιδιότητας του μέλους.

Όταν κάποιος γίνει μέλος του σωματείου ταυτόχρονα αποκτά άρρηκτα δικαιώματα που όμως συνεπάγονται και ορισμένες υποχρεώσεις. Ο εργαζόμενος παύει να είναι μέλος ενός σωματείου όταν συντρέχουν οι εξής λόγοι:

- Λόγω διάλυσης του σωματείου.
- Λόγω θανάτου ενός μέλους.
- Αν το άτομο πάψει να διακατέχεται από τις προϋποθέσεις που πρέπει να συγκλίνουν για να γίνει αυτό μέλος και
- Λόγω αποβολής ή διαγραφής του.

Το σωματείο λοιπόν ιδρύεται με ένδικα μέσα και αναγνωρίζεται από πολυμελές πρωτοδικείο με βάση τις σχετικές διατάξεις των άρθρων 761 και 787 παρ.2 ΠΟΛ.Δ. Η οργάνωση του σωματείου είναι πολύ σημαντική. Τα εκτελεστικά όργανα του σωματείου υλοποιούν τις αποφάσεις της γενικής συνέλευσης με βάση πάντα το νόμο και το καταστατικό. Όσος είναι ο χρόνος ζωής του σωματείου τόσο δύναται να είναι και η χρονική διάρκεια ζωής της γενικής συνέλευσης.

Άλλο ένα όργανο σημαντικό για το σωματείο είναι και το διοικητικό συμβούλιο το οποίο εκλέγεται από τη Γ.Σ.. Ο πρόεδρος του Δ.Σ. είναι αυτός που αναλαμβάνει και την εκπροσώπηση του σωματείου. Το Δ.Σ. συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα και ως κύρια αρμοδιότητά του είναι η εκπροσώπηση του σωματείου σε κάθε πράξη ώστε να εκπληρωθεί ο σκοπός του. Αυτό ορίζεται από το Α.Κ 68 παρ.1 και προσδιορίζεται από την ίδια ιδρυτική πράξη ή το καταστατικό του σωματείου. Ως άλλο εκτελεστικό όργανο ορίζεται και η ελεγκτική επιτροπή η οποία έχει ως κύρια δραστηριότητα τον έλεγχο των οικονομικών της γενικής συνέλευσης.

ii. ΕΝΩΣΕΙΣ ΠΡΟΣΩΠΩΝ

Στις πρωτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις και σύμφωνα με τον ν.1264/82 υπόκεινται και οι ενώσεις προσώπων. Αυτές μπορεί ή όχι να έχουν νομική προσωπικότητα.



Οι προϋποθέσεις για την ισχύ των ενώσεων προσώπων είναι:

- Η χρονική διάρκειά τους ως συνδικαλιστική οργάνωση δεν υπερβαίνει τους 6 (έξι) μήνες.
- Τα άτομα - μέλη της διοίκησης τους δεν καλύπτονται από την ειδική προστασία του νόμου 14 παρ.5 παρά μόνο αν γίνει καταγγελία της εργασιακής τους σύμβασης για νομική συνδικαλιστική δράση.
- Δεν έχουν το δικαίωμα να έχουν συνδικαλιστική άδεια, ούτε να αναφέρονται ως μέλη ομοσπονδιών ή εργατικών κέντρων (απόρροια του ν.1264/82 άρθρο 1 παρ.3 εδ.β). Και αυτό διότι η ομοσπονδία ορίζεται ως η ένωση δύο ή περισσότερων σωματείων και εργατικά κέντρα ως η ένωση δύο ή περισσότερων σωματείων ή τοπικών παραρτημάτων και όχι ενώσεις προσώπων.
- Μπορούν να διακηρύττουν απεργία μετά μόνο από ομόφωνη απόφαση της πλειοψηφίας του συνόλου των εργαζομένων.
- Θα πρέπει στην ιδρυτική πράξη της ένωσης προσώπων να υπάρχει η υπογραφή τουλάχιστον 10 (δέκα) εργαζομένων. Επίσης, το σύνολο των εργαζομένων στην επιχείρηση στην οποία ανήκουν να μην ξεπερνά τα 40 (σαράντα) άτομα.
- Δεν πρέπει να συσταθεί άλλο σωματείο στην επιχείρηση και να έχει ως μέλη του τους ίδιους εργαζομένους που ήδη είναι μέλη κάποιου άλλου σωματείου.
- Οι ενώσεις προσώπων δεν έχουν το δικαίωμα της σύναψης συλλογικών συμβάσεων εργασίας.

Όλες αυτές οι προϋποθέσεις έχουν ως αποτέλεσμα να μειωθεί σε σημαντικό βαθμό το συνδικαλιστικό δικαίωμα της ένωσης προσώπων αφαιρώντας ταυτόχρονα άρρηκτα δικαιώματα του άρθρου 107 Α.Κ.

Η μείωση του συνδικαλιστικού δικαιώματος οφείλεται σε ορισμένους όρους:

1. Οι εργαζόμενοι που επιθυμούν να συστήσουν μια διαρκή συνδικαλιστική οργάνωση σε μια επιχείρηση είναι υποχρεωμένοι να συστήσουν σωματείο και αυτό γιατί αν συστήσουν ένωση προσώπων είναι υποχρεωμένοι κάθε 6 (έξι) μήνες να ανασυστήσουν αυτήν λόγω της μικρής βιωσιμότητάς της.
2. Τα άτομα που απαρτίζουν τη διοίκηση της ένωσης προσώπων βρίσκονται σε μειονεκτική θέση έναντι των ατόμων που αντιπροσωπεύουν το σωματείο από την άποψη της ειδικής προστασίας.
3. Η ένωση προσώπων έχει μειωμένες νομικές αρμοδιότητες έναντι των σωματείων. Όταν εκλέγονται τα μέλη της διοίκησης της ένωσης προσώπων δε συμμετέχει δικαστικός αντιπρόσωπος και άρα δεν μπορούν να διεξαχθούν με αντικειμενικότητα οι εκλογές.
4. Το δικαίωμα της απεργίας ασκείται μετά από την ομόφωνη πλειοψηφία του συνόλου των εργαζομένων της επιχείρησης και όχι από την πλειοψηφία της Γ.Σ.
5. Σε επιχειρήσεις που ο αριθμός των εργαζομένων μελών είναι μικρότερος των 10 ατόμων η σύσταση ένωσης προσώπων είναι αδύνατη. Απόρροια αυτού σύμφωνα με το άρθρο 107 Α.Κ είναι η έλλειψη του δικαιώματος σύναψης συλλογικών συμβάσεων, κήρυξης απεργίας και τα λοιπά.

Για να είναι νόμιμη η λειτουργία και η σύσταση μιας ένωσης προσώπων ως συνδικαλιστικής οργάνωσης σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 1 παρ.3γγ του ν.1264/82 και όχι ως απλή ένωση προσώπων σύμφωνα με το άρθρο 107 Α.Κ πρέπει να κατατεθεί στον γραμματέα του αρμόδιου ειρηνοδικείου της περιφέρειας στην οποία ανήκει η επιχείρηση, με ταυτόχρονη κοινοποίηση στον εργοδότη, γραπτή ιδρυτική πράξη. Αρμόδια όργανα της ένωσης προσώπων είναι η Γ.Σ, οι εκπρόσωποι που συγκροτούν τη διοίκησή της και η εφορευτική και ελεγκτική επιτροπή. Υπάρχουν όμως κάποιοι περιορισμοί από τον ν.1264/82 για τις ενώσεις προσώπων.

Αναφορικά:


- Οι διατάξεις του άρθρου 3 παρ.1 προβλέπει την τήρηση μητρώου μελών.
- Το άρθρο 7 παρ.1 αναφέρει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε ένας εργαζόμενος να χριστεί μέλος της ένωσης προσώπων.
- Στο άρθρο 7 παρ.5-7 αναφέρεται η δυνατότητα της κατοχής της ιδιότητας του μέλους μέσω της δικαστικής οδού.
- Το άρθρο 8 αφορά στη συνέλευση των μελών και στη λήψη των αποφάσεων αυτών.
- Το άρθρο 20 παρ.1γ αφορά στην κήρυξη της απεργίας. Πολύ σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να αναφέρουμε, πως τα μέλη της ένωσης προσώπων καλύπτονται από τη γενική προστασία του 14 παρ.1 όπως ισχύει και στα σωματεία.

Τέλος η λύση της ένωσης προσώπων της πρωτοβάθμιας συνδικαλιστικής οργάνωσης γίνεται με βάση τους λόγους που ισχύουν και για την λύση της απλής ένωσης προσώπων του άρθρου 107 Α.Κ. Η διάλυση αυτή γίνεται αυτοδικαίως από τα μέλη της.

Σημαντικό επίσης είναι ότι το σωματείο όταν βρίσκεται στο στάδιο της ίδρυσής του ανάμεσα δηλαδή στο χρονικό διάστημα που δημιουργείται από την υπογραφή της ιδρυτικής πράξης έως και την απόκτηση της νομικής προσωπικότητας, λειτουργεί ως ένωση προσώπων σύμφωνα με το άρθρο 107 Α.Κ.

iii. ΤΟΠΙΚΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Τα τοπικά παραρτήματα οργανώσεων ευρύτερης πανελληνίας εμβέλειας αποτελούν αυτοτελείς πρωτοβάθμιες οργανώσεις που αν και δεν έχουν νομική προσωπικότητα, έχουν το αποκλειστικό δικαίωμα της συμμετοχής τους στα κατά τόπους εργατικά κέντρα.



Τοπικά
παραρτήματα

Η σύστασή τους ως πρωτοβάθμια συνδικαλιστική οργάνωση προϋποθέτει και την ύπαρξη τους στα καταστατικά της κύριας συνδικαλιστικής οργάνωσης η οποία έχει σωματειακή μορφή (είτε από την Γ.Σ είτε από το Δ.Σ της οικείας συνδικαλιστικής οργάνωσης). Η λειτουργία των τοπικών παραρτημάτων απορρέει από τις αποφάσεις της Γ.Σ και του Δ.Σ της κύριας συνδικαλιστικής οργάνωσης και των πλαισίων στα οποία αυτή λειτουργεί. Όμως μπορεί να υπάρξει σε ορισμένες περιπτώσεις μια υποτυπώδης οργανωτική αυτοτέλεια με τη μορφή της τοπικής διοικητικής επιτροπής του οικείου τοπικού παραρτήματος το οποίο έχει περιορισμένες αρμοδιότητες. Δεν μπορούν τα τοπικά παραρτήματα να αναπτύσσουν συνδικαλιστική δράση ανεξάρτητα από το σωματείο στο οποίο ανήκουν. Το μόνο δικαίωμα που αναγνωρίζεται στα τοπικά παραρτήματα είναι ότι μπορούν να καταχωρούνται ως μέλη του τοπικού εργατικού κέντρου. Αυτό όμως γίνεται μετά από απόφαση της κεντρικής διοίκησης της οικείας συνδικαλιστικής οργάνωσης και τη συγκατάθεση της Γ.Σ.

Το πρόβλημα όμως που γεννάται είναι η διάκριση των τοπικών παραρτημάτων. Αν αυτά κατηγοριοποιούνται ως τοπικά παραρτήματα σωματείων ή ως τοπικά παραρτήματα ενώσεων προσώπων.

Και αυτό διότι:

1. Οι ενώσεις προσώπων ευρύτερης περιφερειακής εμβέλειας είναι δύσκολο να υπάρξουν λόγω των προαναφερόμενων περιορισμών περί ενώσεων προσώπων.
2. Ο νομοθέτης μνημονεύει τα τοπικά παραρτήματα αμέσως μετά την κύρια μορφή συνδικαλιστικής οργάνωσης, τα σωματεία, και όχι μετά από τις ενώσεις προσώπων.

❖ Δευτεροβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις

Στις δευτεροβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις ανήκουν οι ομοσπονδίες που προέρχονται από την οριζόντια διάρθρωσή τους και τα εργατικά κέντρα που προέρχονται από την κάθετη διάρθρωσή τους. Αναλυτικότερα:

i. ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΕΣ

Οι ομοσπονδίες συγκροτούνται από δύο ή περισσότερα σωματεία του ίδιου ή του συναφούς κλάδου οικονομικής δραστηριότητας ή του ίδιου ή συναφών επαγγελματιών (άρθρο 1 παρ.3β).



Ομοσπονδίες

Οι ομοσπονδίες που υποχρεωτικά έχουν σωματειακή μορφή, συντίθενται μόνο από σωματεία και όχι από άλλου είδους πρωτοβάθμιες οργανώσεις. Η σπουδαιότητα των ομοσπονδιών είναι τόσο μεγάλη ώστε σήμερα να απαριθμούμε 68 ομοσπονδίες οι οποίες υπόκεινται στη δύναμη της Γ.Σ.Ε.Ε (Αναλυτική κατάσταση ομοσπονδιών, στο παράρτημα). Συνεπώς τα μέλη τους είναι μόνο νομικά πρόσωπα. Ο νόμος απαιτεί τον ελάχιστο δυνατό αριθμό για οποιαδήποτε ένωση προσώπων και μ' αυτόν διασφαλίζεται και η ελευθερία στην ίδρυση ομοσπονδιών και η πολλαπλότητα στην ίδρυση για τον ίδιο επαγγελματικό χώρο. Ωστόσο όμως, ο νόμος θέτει έμμεσα περιορισμούς για την ίδρυσή τους. Από τον ορισμό που δίνεται από το νόμο, προκύπτει ότι οι ομοσπονδίες μπορεί να είναι μόνο κλαδικές ή ομοιοεπαγγελματικές. Ο νομοθετικός αυτός περιορισμός όμως δημιουργεί και προβλήματα τα οποία οφείλονται στην εμφάνιση των ομίλων επιχειρήσεων, που μπορούν να συντίθενται από ετερόκλητες επιχειρήσεις και την απλή ανάγκη συσπείρωσης σε επίπεδο ομίλου, με

αποτέλεσμα την αμφισβήτηση για τη συνταγματικότητα του νόμου. Ο ίδιος όμως επιτρέπει την ομοσπονδιοποίηση των συναφών σωματείων βάση τόσο των κλαδικών όσο και των ομοιοεπαγγελματικών γεγονός που δημιουργεί αρκετή ελαστικότητα στην ίδρυση ομοσπονδιών. Επίσης, ως προς τη γεωγραφική εμβέλεια δεν τίθεται κανένας περιορισμός από τον νόμο. Έτσι οι ομοσπονδίες μπορούν να έχουν όχι μόνο εθνικό αλλά και τοπικό και επιχειρησιακό χαρακτήρα (ΔΕΗ).

Η σύνταξη και η αναγνώριση των ομοσπονδιών ως δευτεροβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις απαιτεί:

1. Τη σύνταξη ιδρυτικής πράξης.
2. Την υποβολή της ανωτέρω πράξης από την προσωρινή διοικούσα αρχή της ομοσπονδίας στο αρμόδιο δικαστήριο. Επίσης στο δικαστήριο συνυποβάλλονται:
 - α. Το καταστατικό της ομοσπονδίας (ως συνδικαλιστική οργάνωση).
 - β. Το επίσημο αντίγραφο του καταστατικού με τις τυχόν τροποποιήσεις του κάθε σωματείου-ιδρυτικού μέλους.
 - γ. Ένα αντίγραφο του πρακτικού της Γενικής Συνέλευσης του κάθε σωματείου-ιδρυτικού μέλους το οποίο και αποφασίζει αν θα συμμετάσχει στην υπερκείμενη οργάνωση και,
 - δ. Ένα αντίγραφο της δικαστικής απόφασης, η οποία και αναγνωρίζει το κάθε σωματείο - ιδρυτικό μέλος ως ομοσπονδία.

ii. ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΚΕΝΤΡΑ

Τα εργατικά κέντρα ως κάθετη διάρθρωση των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων αποτελούν από το νόμο ενώσεις σωματειακής μορφής από τουλάχιστον δύο σωματείων εργαζομένων, που έχουν την έδρα τους μέσα στην περιφέρεια του αντίστοιχου εργατικού κέντρου (άρθρο 1,3β). Κατ' εξαίρεση είναι δυνατόν να συμμετέχουν και τοπικά παραρτήματα που δεν είναι σωματεία.



Κρίσιμο σημείο είναι ο τόπος που έχει την έδρα του το σωματείο. Τα εργατικά κέντρα είναι τοπικής σημασίας σε αντίθεση με όλες τις άλλες βαθμίδες συνδικαλιστικών οργανώσεων που έχουν την ευχέρεια να είναι τοπικής ή εθνικής εμβέλειας. Η έκταση της γεωγραφικής εμβέλειας που καλύπτουν δεν προσδιορίζεται από τον νόμο αλλά επαφίεται στην καταστατική ελευθερία. Αυτό σημαίνει ότι άλλοτε μπορεί να είναι πόλη άλλοτε περιφερειακή ενότητα που είναι και το συνηθέστερο.

Τα εργατικά κέντρα έχουν υποχρεωτικά σωματειακή μορφή. Επίσης διασφαλίζεται η πολλαπλότητα αυτών στον ίδιο τόπο. Αυτά είναι οργανώσεις διεπαγγελματικών συμφερόντων αφού κριτήριο συσπείρωσης είναι ο κοινός τόπος έδρας των σωματείων. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος τους είναι η εκπροσώπηση των γενικότερων συμφερόντων των εργαζομένων σε μια συγκεκριμένη περιφέρεια. Ο ρόλος αυτός υλοποιείται μέσω αγωνιστικών πρωτοβουλιών. Η μεταγενέστερη εξέλιξη των ομοσπονδιών σε συνομοσπονδίες αποδυνάμωσε σε μεγάλο βαθμό την αγωνιστική δραστηριότητα και τα περιόρισε σε συντονιστικό όργανο. Από την άλλη μεριά τα εργατικά κέντρα είναι τα μόνα σωματεία από τα σωματεία των εργαζομένων που στερούνται από τον νόμο τη δυνατότητα να συνάπτουν συλλογικές συμβάσεις (ν.1876/1990).

Έτσι σήμερα ως κύρια αποστολή τους τα εργατικά κέντρα έχουν την εκπροσώπηση σε τοπικό επίπεδο στα διάφορα όργανα συμμετοχής των εργαζομένων όπως τοπικά συμβούλια - επιτροπές, την εκπροσώπηση των εργαζομένων στις τοπικές αρχές, τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και το συντονισμό της δράσης των συνδικαλιστικών οργανώσεων καθώς και την

προαγωγή κοινωνικών δραστηριοτήτων με αποδέκτες τους εργαζομένους (όπως εκπαιδευτικά σεμινάρια).

Τα μέλη τώρα με τα οποία λειτουργούν τα εργατικά κέντρα είναι τουλάχιστον δυο σωματεία ή τοπικά παραρτήματα ως νομικά πρόσωπα. Από μόνα τους δύο τοπικά παραρτήματα δεν μπορούν να συστήσουν απλά ένα εργατικό κέντρο αλλά απαιτείται και η σύμπραξη δύο τουλάχιστον σωματείων. Όπως και στις ομοσπονδίες έτσι και στα εργατικά κέντρα η σύσταση και η αναγνώρισή τους γίνεται με τη σύμπραξη της ιδρυτικής πράξης και την υποβολή αυτής στο αρμόδιο δικαστήριο.

❖ Τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις

i. ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΕΣ

Τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις είναι οι συνομοσπονδίες οι οποίες συγκροτούνται από ομοσπονδίες και εργατικά κέντρα.



Συνομοσπονδίες

Συνομοσπονδίες είναι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις που αποτελούνται από δύο τουλάχιστον δευτεροβάθμιες οργανώσεις. Συνιστούν τον τελευταίο βαθμό οργάνωσης αλλά και κοινό βαθμό οργάνωσης ομοσπονδιών και εργατικών κέντρων με απαγόρευση της πολλαπλής συμμετοχής αφού κάθε ομοσπονδία και κάθε εργατικό κέντρο έχει το δικαίωμα να γίνει μέλος μόνο μιας συνομοσπονδίας (άρθρο 7 παρ.3). Η συνύπαρξή τους στην ίδια συνομοσπονδία οδηγεί στη διπλή εκπροσώπηση των εργαζομένων, μια μέσω των ομοσπονδιών και μια μέσω των εργατικών κέντρων που οδηγεί στη πλασματική αύξηση της αριθμητικής τους δύναμης. Γι' αυτό και ο νόμος απαγορεύει τη διπλή εκπροσώπηση. Επίσης, υπάρχει και ο περιορισμός της πολλαπλής συμμετοχής των εργαζομένων σε περισσότερες από δύο οργανώσεις (άρθρο 7 παρ.1).

Η συνένωση οργανώσεων από την οριζόντια στη κάθετη διάρθρωση καθιστά τις συνομοσπονδίες την αντιπροσωπευτικότερη έκφραση των γενικότερων συμφερόντων των εργαζομένων όχι μόνο στο εσωτερικό αλλά και στο εξωτερικό έχοντας έτσι και τη διεθνή εκπροσώπηση αυτών των συμφερόντων. Και οι συνομοσπονδίες έχουν σωματειακή οργάνωση και τα μέλη τους είναι μόνο νομικά πρόσωπα. Έτσι ισχύει η γενική σωματειακή νομοθεσία. Είναι από τη φύση τους διεπαγγελματικές οργανώσεις όπως και τα εργατικά κέντρα αλλά σε πανελλήνια έκταση και με ρόλο κορυφαίας συνδικαλιστικής οργάνωσης. Παρότι νομικά ισχύει η αρχή της πολλαπλότητας και έχουν ιδρυθεί στην χώρα μας περισσότερες από μια ομοσπονδίες έχει κυριαρχήσει μια μόνο η ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ που είναι και η αρχαιότερη.

Η πανελλήνια εμβέλεια και η αναγνώριση του ρόλου της την κατέστησε τον αποκλειστικό εκπρόσωπο των εργαζομένων απέναντι στην κρατική εξουσία. Στις συνομοσπονδίες απεικονίζεται ο αναμφίβολος πολιτικός ρόλος των συνδικάτων αφού και αυτή η κρατική εξουσία επιζητεί την εμπλοκή της με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στη διαμόρφωση αποφάσεων γενικότερων συμφερόντων. Επίσης, είναι οι μόνες που έχουν την ικανότητα για σύναψη συλλογικών συμβάσεων που είναι οι εθνικές γενικές συλλογικές συμβάσεις (άρθρο 3 παρ.3 του ν.1 876/1990). Τα μέλη των συνομοσπονδιών αποτελούνται όπως αναφέραμε από 2 (δύο) τουλάχιστον ομοσπονδίες και εργατικά κέντρα. Η σύσταση και η λειτουργία του εργατικού κέντρου απαιτεί ιδρυτική πράξη και καταστατικό.

Η νομική προσωπικότητα αποκτείται έπειτα από δικαστική απόφαση η οποία εγκρίνει το καταστατικό της και την εγγραφή του καταστατικού στα οικεία βιβλία του αρμόδιου πρωτοδικείου σύμφωνα με τον Α.Κ 83. Η απόφαση αυτή παίρνεται από τα αρμόδια όργανα της δευτεροβάθμιας συνδικαλιστικής οργάνωσης έναντι της πρωτοβάθμιας συνδικαλιστικής

οργάνωσης στην οποία και ανήκει ως μέλος η συνομοσπονδία. Η κάθε μια οργάνωση που αποτελεί την συνομοσπονδία διατηρεί την αυτοτέλειά της. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα-μέλη της συνομοσπονδίας δεν αποτελούν αναγκαστικά μέλη της υπερκείμενης οργάνωσης.

Αφού μελετήσετε το υλικό του πρώτου μέρους της διδακτικής ενότητας είναι σημαντικό να έχετε ήδη κατανοήσει μερικές από βασικές έννοιες του πεδίου του συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα.

Κεφάλαιο 5 του Γιώργου Παναγιωτόπουλου


Χαρακτηριστικά των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων - Διδακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

❖ Γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων

Η ποικιλία είναι το κύριο χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Κάθε πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων απευθύνεται σε άτομα με σημαντικές πολιτισμικές και ιδεολογικές διαφορές, καθώς και διαφορετικά βιώματα. Ο καθένας έχει τη δική του έννοια ταυτότητας, δηλαδή ποιος είναι και ποια η θέση του μέσα στην κοινωνία, μερικοί επιδιώκουν την αυτοδυναμία και την υπευθυνότητα και μερικοί όχι. Και αυτή η προσωπική ταυτότητα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας θα προσαρμοστεί στο πρόγραμμα, θα συνδεθεί με τον εκπαιδευτή Ενηλίκων.

Ωστόσο, θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των Ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

- Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα είναι εξ ορισμού ενήλικες. Και αυτό καταδεικνύεται από την εκούσια επιλογή τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης. Οι συμμετέχοντες δεν είναι παθητικά άτομα, αλλά συμμετέχουν ενεργά σε δυναμική διεργασία.
- Μπορεί ο εκπαιδευόμενος να βρίσκεται στην αρχή ενός νέου σταδίου, αλλά αυτό το στάδιο θα βασιστεί σε παλαιότερες αλλαγές και με τη σειρά του θα συμβάλει στο σύνολο της πορείας εξέλιξης και ανάπτυξης.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών. Ο κάθε ενήλικας έχει τις δικές του διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις, οι οποίες βασίζονται σε προηγούμενες καταστάσεις που έχουν βιώσει, δηλαδή στις δικές τους ξεχωριστές εμπειρίες. Το γεγονός αυτό δεν πρέπει να υποτιμάται ή να αγνοείται από τον εκπαιδευτή Ενηλίκων, καθώς το σύνολο των υπαρχουσών εμπειριών, γνώσεων και αξιών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία της νέας μάθησης.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις. Αναφέρθηκε πρωτίτερα ότι η συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα προγράμματα αποτελεί εκούσια επιλογή. Αναφορικά λοιπόν με αυτή τους την επιλογή υποστηρίζεται ότι αυτοί συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιθυμώντας να ικανοποιήσουν κάποια αίσθηση ανάγκης. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τρεις κατηγορίες συμμετεχόντων σχετικά με τις προθέσεις παρακολούθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται εκείνοι που συμμετέχουν προκειμένου να «απαντήσουν» σε κάποια αόριστη αίσθηση ανάγκης ή ακόμη και για κοινωνικούς ή προσωπικούς λόγους. Στη δεύτερη ανήκουν εκείνοι οι οποίοι επιθυμούν να αποκτήσουν συγκεκριμένη μάθηση για να αντιμετωπίσουν κάποιο σαφώς διατυπωμένο πρόβλημα ή να μάθουν κάτι συγκεκριμένο που πιστεύουν ότι χρειάζονται για να αντεπεξέλθουν στους κοινωνικούς ή επαγγελματικούς τους ρόλους. Και υφίσταται και μία τρίτη κατηγορία, στην οποία περιλαμβάνονται οι ενήλικες, οι οποίοι συμμετέχουν για να μάθουν κάποιο «θέμα» το οποίο είναι συγκεκριμένο, αλλά δε συνδέεται άμεσα με τη διευθέτηση κάποιου επείγοντος προβλήματος. Είναι απλά ζήτημα ενδιαφέροντος, θέμα εμπλουτισμού του τρόπου ζωής τους.
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα μαθησιακά προγράμματα με διάφορες «ελπίδες» αναφορικά με τη μαθησιακή διεργασία, με διάφορες στάσεις απέναντι γενικά στην



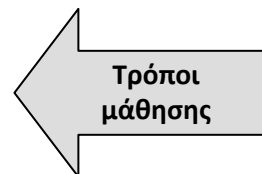
Χαρακτηριστικά
ενήλικων
εκπαιδευόμενων

εκπαίδευση. Αυτές βασίζονται κυρίως στην εμπειρία τους από τα σχολικά χρόνια και στην εκπαίδευση που τυχόν έχουν λάβει αφ' ότου έφυγαν από το σχολείο. Μερικοί από αυτούς θεωρούν ότι θα «επιστρέψουν» ξανά στη σχολική τάξη και ότι θα βιώσουν κάτι ανάλογο. Άλλοι πάλι, όντας περισσότερο ανεξάρτητοι και αυτόνομοι, και έχοντας το «προσόν» της ενδεχόμενης πρότερης επαφής με την εκπαίδευση γενικότερα, επιδιώκουν να χειριστούν μόνοι τους τη γνώση που τους παρέχεται κάθε φορά.

- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα. Οι ενήλικες που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα προέρχονται από ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκειται για ανθρώπους που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο, το οποίο περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες, που επισκιάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική τους προσπάθεια. Οι «πραγματικότητες» της ζωής τους είναι τόσες πολλές και διαφορετικές (η εργασία τους ή η έλλειψη αυτής, η οικογενειακή τους κατάσταση, η κοινωνική τους ζωή), ώστε η όλη τους εκπαιδευτική απόπειρα, ως φυσικό επακόλουθο, να έρχεται σε δεύτερη μοίρα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης. Ο κάθε ενήλικας έχει αποκτήσει το δικό του τρόπο μάθησης, βάσει των ιδιαίτερων ικανοτήτων και εμπειριών του, ώστε να είναι σε θέση να μαθαίνει ευκολότερα, ταχύτερα και αποτελεσματικότερα (Rogers, 1998).

❖ Τρόποι μάθησης Ενηλίκων

Είναι γνωστό ότι για τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης υπάρχουν διδακτικά μοντέλα και γενικές και ειδικές διδακτικές, οι οποίες καλύπτουν την ανάγκη διδακτικής στήριξης των εκπαιδευτικών. Για την Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο, ως οριοθετημένος επιστημονικός κλάδος. Απλώς για μερικά αντικείμενα και μαθήματα, που διδάσκονται και στο σχολείο, υπάρχει μια διδακτική επεξεργασία και μία σχετική συζήτηση από την οποία, επωφελείται και η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μαθηματικά, ξένες γλώσσες, κλπ.).



Προφανώς λοιπόν δεν υπάρχει μία Διδακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Υπάρχουν ωστόσο ιδιαιτερότητες της Διδακτικής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οπότε σε μια τέτοια περίπτωση, όταν αναφερόμαστε στη Διδακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, εννοούμε απλώς την έμφαση που δίνουμε και όχι τη διαφοροποίηση από μία Γενική Διδακτική, η οποία ισχύει για κάθε αντικείμενο και για κάθε ηλικία μαθητών. Ωστόσο, τίθεται ένα βασικό ερώτημα: αν οι ενήλικες μαθαίνουν διαφορετικά από τα παιδιά. Το ερώτημα αυτό δεν έχει ακόμη απαντηθεί πλήρως. Αρκετοί μελετητές διατείνονται ότι υπάρχουν ειδοποιούσες διαφορές. Για παράδειγμα, η μάθηση Ενηλίκων αποτελείται περισσότερο από τροποποίηση, μεταβίβαση και επανένταξη νοημάτων, παρά από μορφοποίηση και συσσώρευση όπως γίνεται στην παιδική ηλικία (Κόκκος, 2001). Υπάρχουν άλλοι που υποστηρίζουν ότι υπάρχει μόνο μία δραστηριότητα, η "εκπαίδευση" και ότι η εκπαίδευση και μάθηση των Ενηλίκων είναι βασικά η ίδια με την εκπαίδευση και μάθηση των παιδιών.

Με τον ένα ή με τον άλλον τρόπο, αυτό που θα πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι ανεξαρτήτως της χρήσεως - σε πολλές περιπτώσεις - παρόμοιων μεθόδων και για τις δύο μαθησιακές ομάδες (παιδιά - ενήλικες), θεωρείται απαραίτητη η προσαρμογή των μεθόδων εκπαίδευσης στις δεξιότητες της μαθησιακής ομάδας, που κάθε φορά εκπαιδεύεται. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι δεν μπορούμε να μιλάμε για μάθηση Ενηλίκων σαν να πρόκειται για κάτι το οποίο διαφέρει ριζικά από τη μάθηση των παιδιών. Δεν υπάρχει μία διαδικασία μάθησης ειδική για ενήλικους και επομένως δεν μπορούμε να διατυπώσουμε μια θεωρία μάθησης Ενηλίκων. Ο άνθρωπος μαθαίνει με έναν ιδιάζοντα τρόπο, που είναι σε γενική θεώρηση ίδιος τόσο για

μικρούς όσο και για μεγάλους, ο καθένας ωστόσο μαθαίνει με τον ατομικό του ρυθμό και με μια εντελώς ατομική προσέγγιση.

Μολονότι όμως η διαδικασία μάθησης δε διαφέρει στον ενήλικα και στο παιδί, η διδασκαλία Ενηλίκων είναι καλό να διαφοροποιείται ως προς ορισμένες πλευρές από τη διδασκαλία των παιδιών. Η ωριμότητα, η προαιρετικότητα και η αυτοκατεύθυνση είναι μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης των Ενηλίκων. Πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος της μάθησης των Ενηλίκων ολοκληρώνεται όχι στα πλαίσια ιδρυμάτων, αλλά είναι αυτοκατευθυνόμενη και γίνεται στο σπίτι, σε πολιτιστικά ιδρύματα ή στον χώρο εργασίας. Είναι προφανές ότι αυτό επηρεάζει την επιλογή των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας.

Ένα από τα νεότερα μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία εξηγούν κατά τρόπο πειστικό τη διδασκαλία και τη μάθηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι το μοντέλο του K. Doring, το οποίο στηρίζεται σε πέντε βασικές αρχές:


- Μάθηση είναι μια γενική διαδικασία αλλαγής. Επειδή οι ενήλικες έχουν διαμορφώσει ήδη ένα κοσμοείδωλο σταθερό, δυσκολεύονται σε αλλαγές. Στη μάθηση συμμετέχουν το κεφάλι, η καρδιά και το χέρι, συμμετέχει δηλαδή ολόκληρος ο άνθρωπος με όλη την προσωπικότητά του.
- Κατά τη μάθηση, ο άνθρωπος είναι ενεργός κατά διάφορους τρόπους.
- Αφού η μάθηση είναι μια διαδικασία διαρκούς μεταβολής και διεύρυνσης που αφορά τη σκέψη, το συναίσθημα και τη δράση, το υποκείμενο το οποίο μαθαίνει συμμετέχει ενεργώς σε αυτή τη διαδικασία.
- Η μάθηση χρειάζεται πολλές προσπάθειες και επαναλήψεις. Όσο δύσκολα και πολύπλοκα πράγματα μάλιστα καλούμαστε να μάθουμε, άλλο τόσο χρειάζεται προσπάθεια και επανάληψη.
- Η μάθηση χρειάζεται πολλά μέσα για να επιτευχθεί. Για τις διάφορες δραστηριότητες και προσπάθειες μάθησης χρειάζονται και διάφορα μέσα. Τα μέσα αυτά εξασφαλίζουν από τη μία πλευρά μεγαλύτερη εποπτικότητα και από την άλλη βοηθούν στη διάρθρωση και την έμμεση καθοδήγηση της διαδικασίας μάθησης (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2000).

❖ Μορφές μάθησης Ενηλίκων

Μολονότι η διαδικασία μάθησης δε διαφέρει, η μείξη των διαδικασιών διαφοροποιείται στους ενήλικους σε σχέση με τα παιδιά. Εξάλλου και οι ομάδες αποδεκτών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ποικίλλουν από μετανάστες, από ανθρώπους που για κάποιους λόγους έχουν διακόψει το σχολείο, από ανέργους, από άτομα που ανήκουν σε περιθωριακές ομάδες και προσπαθούν να επανενταχθούν κλπ.. Ανάλογα λοιπόν πρέπει να διαμορφώνεται και η διδασκαλία για καθεμιά από τις ομάδες αυτές και για κάθε άτομο ξεχωριστά. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μία μεγάλη ποικιλία μορφών διδασκαλίας και μάθησης με κυριότερες αυτές που θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η μάθηση δε σταματά με την αποφοίτηση από το σχολείο. Όλοι οι ενήλικοι περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους αποκτώντας πληροφορίες, γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Η ταχύτητα των αλλαγών καθιστά τη διαρκή μάθηση απαραίτητο καθήκον του κάθε ανθρώπου, διότι διαφορετικά διατρέχει τον κίνδυνο της αποκοπής και απομάκρυνσης από τις εξελίξεις. Για το λόγο αυτό μεγάλο μέρος της μάθησης



Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

των Ενηλίκων γίνεται με δική τους πρωτοβουλία. Κατ' αυτόν τον τρόπο έχουμε την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, δηλαδή τη μάθηση κατά την οποία το υποκείμενο διατηρεί τον έλεγχο της μάθησης και καθορίζει τους σκοπούς και τους στόχους της, εντοπίζει τις κατάλληλες πηγές, αποφασίζει για την επιλογή των μεθόδων μάθησης και αξιολογεί την πρόοδό τους.

Σύμφωνα με τους ειδικούς τα χαρακτηριστικά της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι τα εξής:

- Το άτομο έχει αυξημένη ευθύνη για διάφορες αποφάσεις οι οποίες σχετίζονται με τη μάθηση.
- Η αυτοκατεύθυνση είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο υπάρχει σε κάποιον βαθμό σε κάθε άτομο και σε κάθε περίπτωση μάθησης.
- Η αυτοκατεύθυνση δε σημαίνει οπωσδήποτε ότι κάθε μάθηση λαμβάνει χώρα σε απομόνωση από τις άλλες μορφές μάθησης.
- Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση διαπιστώνεται ότι επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό μεταβίβαση της μάθησης.
- Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να παίρνει διάφορες μορφές, να συμπεριλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες και να χρησιμοποιεί διάφορες πηγές.
- Ο εκπαιδευτής μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των εκπαιδευομένων, διαλεγόμενος με τους μαθητές, εξασφαλίζοντας πηγές μάθησης, αξιολογώντας επιδόσεις και προωθώντας την κριτική σκέψη.
- Μερικά εκπαιδευτικά ιδρύματα αναζητούν και βρίσκουν τρόπους, προκειμένου να στηρίξουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση με ανοιχτά προγράμματα, προσφορά νέων μορφών μαθημάτων πέρα από τα συμβατικά.

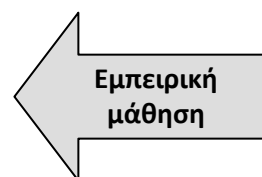
Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι:

- α) η υπευθυνότητα του εκπαιδευομένου να σχεδιάζει ο ίδιος τις δραστηριότητες μάθησης και
- β) η ενεργός εμπλοκή του εκπαιδευομένου στην επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Κατά τα τελευταία χρόνια, πολλές και διάφορες έννοιες χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, χωρίς όμως να είναι εντελώς συνώνυμες, π.χ. αυτοσχεδιασμένη μάθηση, αυτοεκπαίδευση, αυτοδιδασκαλία, αυτόνομη μάθηση, αυτοδιδαχή, ανοιχτή μάθηση κλπ. Παρόλο που οι έννοιες αυτές έχουν πολλά κοινά, κάθε μια από αυτές διαφοροποιείται από τις άλλες με βάση την έμφαση που δίνεται στα δύο βασικά στοιχεία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2000).

Μάθηση μέσω εμπειρίας

Η στήριξη στην εμπειρία είναι επίσης ένα βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης των Ενηλίκων. Τα άτομα καθώς ωριμάζουν, αποκτούν ένα πλούτο εμπειριών, που τους επιτρέπει όχι μόνο να επωφεληθούν από αυτόν για την ίδια τους τη μάθηση, αλλά τους εξασφαλίζει και τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους άλλους στη δική τους μάθηση. Ένας από τους πρώτους παιδαγωγούς που έδωσε έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία ήταν ο John Dewey στις αρχές του εικοστού αιώνα με το κλασικό του βιβλίο "Εμπειρία και Εκπαίδευση" (Experience and Education) και τη φράση "μάθηση μέσω από την πράξη" (learning by doing) που συνοψίζει τις απόψεις του.



Για τον Dewey, οι βασικές συνιστώσες της εκπαίδευσης είναι η δημοκρατία, η κοινωνική φύση της μάθησης και η εσωτερική πορεία προς την προσωπική ανάπτυξη. Ο Dewey υποστήριξε ότι τα άτομα δημιουργούν νέα γνώση και τροποποιούν τον εαυτό τους μέσα από διαδικασίες μάθησης που πραγματώνονται, ενώ αναλαμβάνουν καινούριους ρόλους στη ζωή τους. Οι εμπειρίες βέβαια δεν οδηγούν πάντοτε σε μάθηση και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία πολλές φορές μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στα άτομα και να λειτουργεί αποτρεπτικά εμποδίζοντας την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Μπορεί δηλαδή να δημιουργήσει στάσεις που αναστέλλουν την πορεία προς την μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη.

Ο Dewey θεωρεί ότι για να αποτελέσει η εμπειρία παράγοντα μάθησης θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε δύο βασικές αρχές:

- τη διασφάλιση της συνέχειας, δηλαδή της σύνδεσης της προϋπάρχουσας γνώσης με τις νέες εμπειρίες,
- τη συνεχή διεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, ώστε διαρκώς να υποβάλλει σε έλεγχο τη νέα γνώση.

Το ζητούμενο κατά τον Dewey είναι να συγκροτηθούν οι διάσπαρτες εμπειρίες σε μια λειτουργική ολότητα. Οι θεωρίες μάθησης που αναπτύχθηκαν αργότερα και στις οποίες η μάθηση μέσα από την εμπειρία έχει εξαιρετική σημασία, είναι αυτές που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό, σύμφωνα με τον οποίο η διαδικασία μάθησης έχει ως αρχή την οικοδόμηση της νέας γνώσης με βάση τον αναστοχασμό της προϋπάρχουσας εμπειρίας. Από όλα τα μοντέλα του εποικοδομητισμού αυτό που επηρέασε περισσότερο τη θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση της μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης Ενηλίκων ήταν το μοντέλο του David Kolb, όπου παρουσιάζει τη μάθηση ως έναν κύκλο με τέσσερις φάσεις.

Ο εκπαιδευόμενος:

- αποκτά μία συγκεκριμένη προσωπική εμπειρία (συγκεκριμένη εμπειρία),
- επανεξετάζει και αναστοχάζεται αυτή την εμπειρία (αναστοχαστική παρατήρηση),
- διατυπώνει αφηρημένες ιδέες και γενικευμένες απόψεις (θεωρητική σύλληψη - εννοιολόγηση) και
- τις ελέγχει σε νέες περιστάσεις (πειραματισμός στην πράξη).

Η μάθηση ξεκινά με την αφόρμηση, δηλαδή μια σχεδιασμένη εμπειρία στην οποία εισάγεται το άτομο και ακολουθείται από το στάδιο της διατύπωσης διερευνητικών ερωτημάτων της εμπειρίας με βάση την παρατήρηση. Στη συνέχεια, οι παρατηρήσεις συστηματοποιούνται και αναζητούνται οι γενικές αρχές που διέπουν το υπό μελέτη φαινόμενο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το άτομο διαμορφώνει ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο εφαρμόζει σε παρόμοιες καταστάσεις για να ελέγξει την αλήθεια του και το αναμορφώνει με βάση τα συμπεράσματα της πρακτικής του εφαρμογής. Μέσα από αυτή τη συνεχή διαδικασία, το άτομο μετασχηματίζει το πρότερο ερμηνευτικό σχήμα, ώστε να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στην καινούργια αντίληψη πραγμάτων που απέκτησε.

Μάθηση του τρόπου μάθησης

Η ικανότητα των Ενηλίκων να μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε (learning to learn) αποτελεί βασικό σκοπό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σύμφωνα με τους ειδικούς, η ικανότητα της μάθησης του τρόπου μάθησης προϋποθέτει μία επιστημονική συνείδηση πολύ βαθύτερη από το να τα καταφέρνει κανείς να έχει καλές επιδόσεις σε κάποιο πεδίο. Σημαίνει μάλλον ότι οι ενήλικες κατέχουν μία αυτοσυνείδηση για τον τρόπο με τον οποίο κατορθώνουν οι ίδιοι να ξέρουν τι πράγματι ξέρουν, μία συνείδηση του τρόπου επιχειρηματολογίας,

διατύπωσης υποθέσεων, συλλογής ενδείξεων και θεμελίωσης της δικαιολόγησης, ο οποίος υπάρχει στη βάση και στο υπόστρωμα των πεποιθήσεών μας ότι κάτι είναι αληθινό.

Ανοιχτή μάθηση

Ο όρος «ανοιχτή μάθηση» αναφέρεται κυρίως στη διάθεση των συντονιστών και των επιμορφωτών να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να υπερβαίνουν τα εμπόδια και τις αναστολές και να συμμετέχουν σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.



Ανοιχτή
μάθηση


Τα εμπόδια και οι αναστολές που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κάθε φορά μπορούν να προέρχονται από:

- προηγούμενες δυσάρεστες εκπαιδευτικές εμπειρίες,
- στενότητα χρόνου,
- απόσταση από τον εκάστοτε χώρο εκπαίδευσης,
- οικονομικές δυσχέρειες,
- απόμακρα προγράμματα,
- προσωπικές παρεμβολές,
- κοινωνικά και πολιτιστικά στερεότυπα.

Η ανοιχτή μάθηση κατέχει ιδιαίτερη σημασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αυτό δεν είναι τυχαίο, δεδομένου ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων δίνει ξεχωριστή έμφαση στις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Ανοιχτή μάθηση και μάθηση με βάση την εμπειρία σχετίζονται στενά μεταξύ τους, αφού και οι δύο επικεντρώνονται στην ανάγκη προσαρμογής της διαδικασίας μάθησης στις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες και στα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευομένου. Εξάλλου, δεδομένου ότι η εκπαίδευση θεωρείται πλέον ως μία διά βίου δραστηριότητα, ευέλικτες και ανοικτές μορφές μάθησης γίνονται τα κυριότερα μέσα με τα οποία τα ιδρύματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες μάθησης των Ενηλίκων (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2000).

Εξατομικευμένη μάθηση

Η μάθηση στον άνθρωπο είναι μια εξαιρετικά ατομική υπόθεση που διαρκεί σε όλη του τη ζωή, επειδή όλα όσα ο άνθρωπος είναι και δεν τα οφείλει στην υπόσταση και τη φύση του δεν τα αποκτά με την ωρίμανση και την ανάπτυξη, τα αποκτά με τη μάθηση, όπως για παράδειγμα οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς. Όλα αυτά είναι υπόθεση του εγκεφάλου. Γι' αυτό η μάθηση για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να προσαρμόζεται στην ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου, δηλαδή, να εναρμονίζεται με τη λειτουργική δομή του εγκεφάλου, τον τύπο μάθησης του κάθε ατόμου, τους νόμους της μνήμης, τη δημιουργικότητα και τη συγκέντρωση του ατόμου στις περιστάσεις μάθησης. Το γεγονός αυτό υποχρεώνει να προσαρμοστεί η μάθηση στις ατομικές υποθέσεις (Κοσσυβάκη, 2004).



Εξατομικευμένη
μάθηση

Ο όρος ατομικότητα παραπέμπει στην υπόθεση ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος τόσο ως προς τα όρια της μορφωσιμότητας όσο και στο δικαίωμα του αυτοκαθορισμού. Το κυριότερο μειονέκτημα των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας είναι το γεγονός ότι δε βοηθούν επαρκώς στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, αλλά διδάσκουν σε όλους τους εκπαιδευόμενους τα ίδια πράγματα, κατά τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές.

Ακόμη και η προγραμματισμένη διδασκαλία, η οποία σέβεται απολύτως την ατομικότητα του κάθε μαθητή, δεν εξασφαλίζει από κάθε πλευρά την εξατομίκευση, διότι ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει αυτό που διδάσκεται με μία ταχύτητα σύμφωνη με τις ατομικές του δυνατότητες, τα περιεχόμενα, ωστόσο, και η σειρά της παρουσίασης τους είναι απολύτως όμοια για όλους. Για το λόγο αυτό καθιερώθηκαν τα «δικτυωτά» προγράμματα στην προγραμματισμένη διδασκαλία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι κατέχουν προηγούμενα μέρη των όσων διδάσκονται τη δυνατότητα να προχωρούν γρηγορότερα σε πιο σύνθετο υλικό, ενώ οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατευθύνονται σε πρόσθετο επεξηγηματικό υλικό.

Θεωρείται λοιπόν εξαιρετικά σημαντική αναγνώριση των ατομικών διαφορών των εκπαιδευομένων, της διαφορετικής κοινωνικής και πολιτιστικής αφετηρίας του καθενός, των ξεχωριστών εμπειριών τους και των προσεγγίσεων μάθησης. Είναι αυτονόητο ότι οι διαφορές αυτές επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη μάθηση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και θα πρέπει να λαμβάνονται ιδιαιτέρως υπόψη. Άλλωστε οφείλουμε να σημειώσουμε ότι οι ατομικές διαφορές είναι πολύ περισσότερες και μεγαλύτερες στους ενήλικους σε σχέση με τα παιδιά.

Κριτική σκέψη

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί πρωταρχικό σκοπό για πολλούς παιδαγωγούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ενδείξεις ότι οι ενήλικες είναι σε θέση να μαθαίνουν με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εντοπισθούν στην εξελικτική ψυχολογία (Παρασκευόπουλος, 1985).



Ως ιδέα η κριτική σκέψη επικεντρώνεται σε τρεις αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες:

- Τη διαδικασία κατά την οποία οι ενήλικοι αμφισβητούν και στη συνέχεια αντικαθιστούν ή αναπλαισιώνουν μία υπόθεση, η οποία μέχρι τη στιγμή εκείνη γινόταν αποδεκτή κατά τρόπο άκριτο ως εκφράζουσα την κοινή λογική.
- Τη διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικες παίρνουν μία εναλλακτική προοπτική για ιδέες, πράξεις, μορφές συλλογισμών και ιδεολογίες, οι οποίες μέχρι τότε θεωρούνταν δεδομένες.
- Τη διαδικασία μέσω της οποίας, οι ενήλικες καταλήγουν να αναγνωρίζουν την ηγεμονική θέση, την οποία καταλαμβάνουν κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες και κατανοούν πόσο αυτονόητα αποτελέσματα της φυσικής τάξης των πραγμάτων έρχονται σε αντίθεση με τα συμφέροντα των μειονοτήτων.

Οι παραπάνω δεν είναι οι μοναδικές μορφές μάθησης των Ενηλίκων, αλλά εκείνες στις οποίες η Εκπαίδευση Ενηλίκων δίνει ιδιαίτερη έμφαση κατά τα τελευταία χρόνια.

❖ Η διδασκαλία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βασικές διδακτικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η ανταπόκριση του εκπαιδευτή στις πολλές και ποικίλες ανάγκες των Ενηλίκων κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας αποτελεί για την Εκπαίδευση Ενηλίκων ένα αρκετά πολύπλοκο πρόβλημα, πιο περίπλοκο από ό,τι στο σχολείο, αφού η ετερογένεια της ομάδας των εκπαιδευομένων είναι πολύ μεγαλύτερη από εκείνη μιας σχολικής τάξης. Για το λόγο αυτό θα ήταν χρήσιμο να υπογραμμίσουμε τις βασικές διδακτικές αρχές, οι οποίες αφορούν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.



Επιστημονικότητα

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης, τα διάφορα περιεχόμενα δεν ακολουθούν μια τυχαία σειρά, αλλά χρειάζονται μια λογική δόμηση. Αυτή η δόμηση γίνεται σύμφωνα με τη συστηματικότητα του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, από τον οποίο αντλούνται τα περιεχόμενα. Η εφαρμογή αυτής της αρχής μπορεί να γίνει με δύο τρόπους.

Πρώτον με την «μετάφραση» των επιστημονικών γνώσεων και την προσπάθεια να προσεγγίσουν την επιστήμη οι αδαείς και οι ανειδίκευτοι. «Μετάφραση» δε σημαίνει οπωσδήποτε «εκλαϊκείωση», αλλά είναι η προσπάθεια να παρουσιαστούν τα περιεχόμενα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητά στον εκπαιδευόμενο, χωρίς να χάσουν την επιστημονική τους δομή. Δεύτερον, οι βασικές γνώσεις ενός επιστημονικού κλάδου και η βασική ορολογία οφείλουν να παρουσιάζονται στους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων παράλληλα προς το συγκεκριμένο θέμα του κύκλου μαθημάτων.

Προσανατολισμός στην πράξη

Το γεγονός ότι οι ενήλικοι συμμετέχουν προαιρετικά σε προγράμματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σημαίνει ότι πρωταρχικός σκοπός δεν είναι μόνο η γενική μόρφωση, αλλά η ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν σε πραγματικές περιστάσεις στη ζωή. Οι ριζικές και γρήγορες αλλαγές, οι οποίες χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο κόσμο, απαιτούν χρήσιμη και εκμεταλλεύσιμη γνώση, γνώση την οποία μπορεί να αξιοποιήσει το άτομο, προκειμένου να αντιμετωπίσει καθημερινά πρακτικά προβλήματα. Ο ενήλικος έχει λίγο χρόνο στη διάθεσή του, ακόμη και για την μόρφωση και την επιμόρφωσή του και γι' αυτό πρέπει να μαθαίνει χρήσιμα πράγματα, δηλαδή όχι σχολική γνώση, αλλά γνώση ζωής.

Προσανατολισμός στον ελεύθερο χρόνο

Ο ελεύθερος χρόνος δεν είναι μόνο αντιστάθμισμα του χρόνου εργασίας, αλλά μπορεί και πρέπει να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της ζωής. Μία σημαντική προσδοκία από την εκπαίδευση Ενηλίκων είναι να δημιουργήσει δυνατότητες για μία λογική και ενεργητική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου. Βασιζόμενοι σ' αυτό η Εκπαίδευση Ενηλίκων οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα εξής:

- α) πρέπει να διαμορφώσει τις διαδικασίες μάθησης με μεγαλύτερο συντονισμό και μεγαλύτερη προσαρμογή προς τον ελεύθερο χρόνο και,
- β) πρέπει να προσφέρει με διάφορες πολιτιστικές προσφορές, δυνατότητες μιας σωστής διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Επικαιρότητα

Με την αρχή αυτή της «επικαιρότητας» υποστηρίζεται ότι επίκαιρα ερωτήματα και προβλήματα πρέπει να αποτελούν αντικείμενα διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η παράδοση πρέπει να αποκλεισθεί εντελώς από τη δυνατότητα να αποτελεί αντικείμενο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διότι η παράδοση από κοινού με τη γενική μόρφωση αποτελούν τη βάση, πάνω στην οποία πρέπει να συνδυάζονται επίκαιρα θέματα και προβλήματα.

Με άλλα λόγια η πράξη της εκπαίδευσης εφαρμόζει την αρχή της επικαιρότητας, όταν συνδυάζει δύο διδακτικά αξιώματα:

- α. ανταποκρίνεται σε ερωτήματα και θέματα, τα οποία προκύπτουν ξαφνικά και,

β. δεν παραμελεί θέματα τα οποία δε χάνουν ποτέ την επικαιρότητά τους. Για να ανταποκρίνεται στην αρχή αυτή η Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να αντιδρά με ταχύτητα και ευελιξία σε ό,τι λείπει και ό,τι ζητείται.

Διδακτική επαγωγή

Με τον όρο «διδακτική επαγωγή» εννοούμε τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία από ένα μεγάλο πλήθος περιεχομένων επιλέγουμε εκείνα τα οποία θεωρούνται ως εντελώς απαραίτητα για τη μάθηση. Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι τα περιθώρια και η πίεση χρόνου είναι πολύ μεγαλύτερα σε ενήλικες σε σχέση προς του μαθητές, τότε θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η εφαρμογή της διδακτικής επαγωγής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων γίνεται κυρίως εξαιτίας της έλλειψης χρόνου.

Συγκεκριμένα, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, η διδακτική επαγωγή πρέπει να προσανατολίζεται στα ακόλουθα κριτήρια:

- στη δομή των κινήτρων των εκπαιδευομένων,
- στα πρακτικά αποτελέσματα τα οποία πρέπει να προκύψουν μετά το πέρας του κύκλου μαθημάτων,
- στις γνώσεις οι οποίες πρέπει να προϋποθέσουμε ότι υπάρχουν,
- στην έκταση του χρόνου την οποία έχουμε στη διάθεσή μας,
- στο σημείο στο οποίο βρίσκονται τα όρια ανάμεσα στην διδακτική επαγωγή και σε μία ανεπίτρεπτη απλοποίηση.

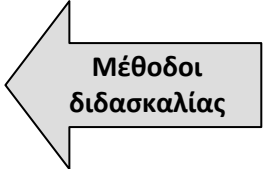
Εφόσον λοιπόν λάβουμε υπόψη μας τα κριτήρια αυτά και με βάση τους σαφώς καθορισμένους και διατυπωμένους στόχους μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδακτική επαγωγή.

Συμμετοχή των εκπαιδευομένων

Η Διδακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει συχνά να αντιμετωπίσει ένα δίλημμα. Οι σχετικές με το αναλυτικό πρόγραμμα συζητήσεις έχουν ως αφετηρία τα προσόντα τα οποία πρέπει να αποκτήσει το άτομο, για να επιβιώσει και να συμβιώσει με τους άλλους, ξεκινούν δηλαδή από τις απαιτήσεις της κοινωνίας προς την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Από την άλλη η Εκπαίδευση Ενηλίκων δε μπορεί να παραιτηθεί από τον προσανατολισμό στους συμμετέχοντες, δηλαδή, από την υποκειμενικότητα των εκπαιδευομένων και από τις ανάγκες τους. Ο προσανατολισμός αυτός προς τους συμμετέχοντες βρίσκει - μεταξύ άλλων - τη νομιμοποίησή του στο γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα δεν επιτρέπουν ούτε κατ' ελάχιστον την αμφισβήτηση πως τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι αντιδρούν πολύ καλύτερα σε μεθόδους οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2000).

❖ Μέθοδοι διδασκαλίας Ενηλίκων

Δεδομένου ότι η εργασία στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων διαφέρει ουσιαστικά από την ανάλογη εργασία η οποία γίνεται στο σχολείο, η χρήση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μεθόδων του σχολείου, αποδείχθηκε αν όχι ακατάλληλη.



Μέθοδοι
διδασκαλίας

Οι βασικές διαφορές τόσο στις ανθρωπολογικές όσο και στις διδακτικές προϋποθέσεις ανάμεσα στον ανήλικο και τον ενήλικο επιβάλλουν τη χρήση διαφορετικών μεθόδων. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια υπάρχει σημαντική μετακίνηση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας προς την εφαρμογή ιδιαίτερων μεθόδων διδασκαλίας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ωστόσο, οι παραπάνω διαπιστώσεις, δεν αποκλείουν τη δυνατότητα μερικές τουλάχιστον μέθοδοι να εφαρμόζονται τόσο στην τυπική όσο και στην Εκπαίδευση

Ενηλίκων. Όπως είναι ευνόητο, οι μέθοδοι διδασκαλίας στην περιοχή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως εξάλλου και στην περιοχή της τυπικής εκπαίδευσης, είναι πολλές και διάφορες. Μόνο κατ' αυτόν τον τρόπο άλλωστε μπορούν τόσο η τυπική όσο και η Εκπαίδευση Ενηλίκων να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των αποδεκτών τους. Οι μέθοδοι αυτές κατατάσσονται σε τρεις γενικές κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται ακολούθως.

Μέθοδοι παρουσίασης

Οι μέθοδοι αυτές δίνουν έμφαση στην παρουσίαση της ύλης στους σπουδαστές από την πλευρά του εκπαιδευτή. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η διάλεξη του εκπαιδευτή, η εισήγηση του εκπαιδευόμενου, η επίδειξη κλπ. Το βασικό θετικό τους στοιχείο είναι η δυνατότητα γρήγορης και ολοκληρωμένης ενημέρωσης. Σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα δηλαδή μπορεί να γίνει η μεταβίβαση ενός μεγάλου μέρους γνώσεων. Το βασικό αρνητικό τους στοιχείο είναι το γεγονός ότι δύσκολα θέτουν σε ενέργεια την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων και τη συσχέτιση του αντικειμένου διδασκαλίας με άλλα περιεχόμενα και άλλες γνώσεις, ενώ ελλοχεύει ανά πάσα στιγμή ο κίνδυνος της παθητικότητας των εκπαιδευομένων. Επειδή οι μέθοδοι αυτές είναι από τη φύση τους προσανατολισμένες στην ύλη διδασκαλίας, κρίνεται σκόπιμο να συμπληρώνονται με τις μεθόδους της δεύτερης κατηγορίας, ώστε να τίθενται σε λειτουργία οι διαδικασίες σκέψης, η επεξεργασία και η οικειοποίηση των περιεχομένων από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Η κυριότερη μέθοδος της κατηγορίας αυτής είναι η διάλεξη, μία μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται στη διδασκαλία τόσο της τυπικής όσο και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι περισσότερες εκδηλώσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στηρίζονται στη διάλεξη. Η προτίμησή της οφείλεται στο γεγονός ότι επιτρέπει στον εκπαιδευτή να παρουσιάσει το μάθημα σε ένα μικρό ή μεγάλο ακροατήριο. Ωστόσο δέχεται και έντονες κριτικές, κυρίως διότι αδυνατεί να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα για μάθηση, ιδιαίτερα αν οι συμμετέχοντες δεν έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τα βασικά της σημεία.

Μέθοδοι καθοδήγησης

Είναι οι μέθοδοι, οι οποίες δίνουν έμφαση στην από κοινού επεξεργασία των περιεχομένων από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής οργανώνει και δομεί το πρόγραμμα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι με μεγάλο μέρος καθοδηγούμενης αυτενέργειας να οδηγούνται στην επίτευξη μιας σειράς προδιαγεγραμμένων στόχων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η εξελικτική ερωτηματική μέθοδος, η συζήτηση, το σχεδιασμένο παιχνίδι ρόλων, οι ομαδικές εργασίες και οι δραστηριότητες.

Το βασικό πλεονέκτημα των μεθόδων αυτών έγκειται στο γεγονός ότι προκύπτουν κοινωνικές σχέσεις και επαφές, καλλιεργείται η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και δημιουργούνται στον καθένα νέοι τρόποι σκέψης και νέες προοπτικές μάθησης. Δίνεται η δυνατότητα λοιπόν στον εκπαιδευόμενο να σκέπτεται και να στοχάζεται γύρω από απόψεις του ίδιου και των άλλων, αλλά και να παίρνει θέση και να διατυπώνει την άποψή του, για να μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία. Ο ρυθμός διδασκαλίας προσαρμόζεται στην ομάδα, η ευελιξία της διδασκαλίας είναι εξασφαλισμένη και ο εκπαιδευόμενος έχει πολλές και καλές δυνατότητες επανατροφοδότησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να αντιδράσει γρήγορα σε αδυναμίες, ασάφειες και δυσκολίες τόσο της ομάδας όσο και μεμονωμένων εκπαιδευόμενων και να παρέμβει εγκαίρως, ώστε να αποτρέψει ανεπιθύμητη πορεία ή ανεπιθύμητες ενέργειες κατά τη διδασκαλία. Γενικότερα οι συγκεκριμένες μέθοδοι προσανατολίζονται στην καλλιέργεια του στοχασμού και της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων. Είναι ευνόητο βεβαίως ότι οι μέθοδοι αυτές είναι περισσότερο απαιτητικές απέναντι στον εκπαιδευτή, από τον οποίο αναμένεται να ενεργοποιεί κατά το

δυνατόν όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, να κατευθύνει τη διδασκαλία έτσι, ώστε να μπορούν να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι και οι στόχοι μάθησης, εμφανιζόμενος παράλληλα ως ισότιμος εταίρος και όχι ως αρχηγός.

Η κυριότερη μέθοδος της κατηγορίας αυτής είναι η συζήτηση, διάφορες μορφές της οποίας προτιμώνται ως μέθοδος διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους, η οποία καλό είναι να συνοδεύεται πάντα από υποστηρικτικό υλικό, όπως φωτοτυπίες, ταινίες, βίντεο κλπ. Οι ομάδες συζήτησης μπορούν να πάρουν επίσης διάφορες μορφές, π.χ. να καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτή, να λειτουργεί ο εκπαιδευτής ως σύμβουλος ή και να εργάζονται από μόνοι τους οι εκπαιδευόμενοι. Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η συζήτηση μπορεί εύκολα να εκφυλισθεί σε μία δραστηριότητα χωρίς στόχους. Για το λόγο αυτό πρέπει να είναι καθορισμένος ο σκοπός της ομάδας, πριν να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διδασκαλίας (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2000).

Μέθοδοι ανακάλυψης

Οι μέθοδοι αυτές βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να ακολουθούν μία διαδικασία πνευματικής και νοητικής εξερεύνησης, κυρίως με αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αλλά και με διάφορες μορφές παιχνιδιού. Είναι ευνόητο ότι οι μέθοδοι αυτές δίνουν έμφαση στην ατομική επεξεργασία του υλικού από κάθε εκπαιδευόμενο, δηλαδή όχι στην ομαδική, αλλά στην ατομική μάθηση. Στην ομάδα των μεθόδων αυτών ανήκουν οι ατομικές εργασίες, οι ασκήσεις επανάληψης, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Χαρακτηριστικά των μεθόδων αυτών είναι η άσκηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η απόκτηση ασφάλειας από την πλευρά των εκπαιδευομένων κατά την επαφή τους με ό,τι έχουν μάθει, η πρακτική εφαρμογή και η μεταβίβαση της μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, το κύριο μειονέκτημα των μεθόδων αυτών είναι το γεγονός ότι πολλές φορές λειτουργούν κατά τρόπο μηχανιστικό, δίνουν ελάχιστα ή καθόλου ερεθίσματα για σκέψη και δεν προωθούν την επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων. Επίσης, ατομικές δυσκολίες μάθησης είναι πολύ δύσκολο να εντοπισθούν. Οι μέθοδοι αυτές είναι από τη φύση τους προσανατολισμένες ισχυρά στην άσκηση και την επανάληψη και έχουν ως βάση την αυτενέργεια και τη διάθεση κάθε εκπαιδευόμενου να εργασθεί μόνος του. Πρέπει ωστόσο οι ασκήσεις να είναι σύντομες, να γίνονται σε μικρά βήματα και να αναφέρονται πάντα σε συγκεκριμένες δεξιότητες και περιοχές γνώσεων. Χρειάζεται, δηλαδή, η εφαρμογή του απλού κανόνα ότι πρέπει να ασκούμε συχνά, αλλά σύντομα. Τα λάθη πρέπει να διορθώνονται αμέσως, διότι είναι πολύ δύσκολο να απαλειφθεί κάτι λανθασμένο, το οποίο έχει παγιωθεί με την άσκηση.

Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η σειρά παρουσίασης των τριών ομάδων μεθόδων δεν υποδηλώνει την ιεραρχική τους κατάταξη. Όλες οι μέθοδοι είναι χρήσιμες και συμβάλλουν στην επιτυχία της διδασκαλίας. Ούτε εφαρμόζονται βεβαίως ξεχωριστά και μεμονωμένα και με συγκεκριμένη και καθορισμένη σειρά. Η εφαρμογή τους εξαρτάται από τη φύση των περιεχομένων διδασκαλίας, από τη διδακτική περίσταση και από την ομάδα των εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, μία διάλεξη μπορεί να συμπληρώνεται από μία συζήτηση ή μία συζήτηση στο χώρο διδασκαλίας μπορεί να ολοκληρώνεται με μία συνοπτική εισήγηση. Ο συνδυασμός διαφόρων μεθόδων αποδεικνύεται πολύ αποτελεσματικός ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, διότι δραστηριοποιεί τα κίνητρα μάθησης των Ενηλίκων και αποφεύγεται η μονοτονία, η οποία συνήθως τους κουράζει.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων οφείλει να έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι παραγκωνίζουμε τον

εκπαιδευτή, ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην οργανωμένη μάθηση (Καψάλης, Παπασταμάτης, 2000).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Συμμετέχετε στο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Συνδικαλιστών Ενηλίκων. Προσπαθήστε να καταγράψετε σε 200-250 λέξεις:

- α) Τη μορφή ή τις μορφές μάθησης Ενηλίκων που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα,**
- β) τους στόχους που έχετε θέσει παρακολουθώντας το πρόγραμμα σε σχέση με τις βασικές διδακτικές αρχές,**
- γ) τις δυσκολίες που συναντάτε από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα,**
- δ) τις διδακτικές προσδοκίες σας από το συγκεκριμένο πρόγραμμα.**

Αφού μελετήσετε το υλικό του δεύτερου μέρους της διδακτικής ενότητας είναι σημαντικό να έχετε ήδη κατανοήσει:

- Τις βασικές διαφορές μεταξύ των προτεινόμενων θεωριών και μορφών μάθησης Ενηλίκων και τη σχέση τους με τη μάθηση.
- Την έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.
- Τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη μάθηση μέσω εμπειρίας και στην εξατομικευμένη μάθηση.
- Την κριτική, η οποία έχει ασκηθεί.
- Τις βασικές διδακτικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτές αναπτύχθηκαν.

Συμπεράσματα

Οι γρήγορες και απρόσμενες αλλαγές που συναντώνται στους τομείς της τεχνολογίας και της οικονομίας έχουν δημιουργήσει στον κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο συνθήκες και απαιτήσεις διαφορετικές από αυτές που είχαν επικρατήσει μέχρι σήμερα. Η νέα αυτή κατάσταση απαιτεί προσαρμογή στις αλλαγές αυτές και υπογραμμίζει την ανάγκη εμπλουτισμού των γνώσεων του ατόμου. Έρευνες και εμπειρικές αναλύσεις που έχουν πραγματοποιηθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες επιβεβαιώνουν την επιστημονική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη, στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, στη βελτίωση της προσαρμοστικότητας και της απασχολησιμότητας, αλλά και στην προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου.

Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι οι ριζικές αλλαγές στις μορφές της εργασίας. Χρειάζεται συνεχής ανανέωση των μεθόδων, αδιάκοπη εξειδίκευση σε νέες ειδικότητες, προσαρμοστικότητα της απασχόλησης στις εξελίξεις. Αποτέλεσμα είναι η ανάδυση της ανάγκης για βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρουν οι εργαζόμενοι, αλλά και για συνεχή προσαρμογή τους στα μεταβαλλόμενα επαγγελματικά πλαίσια. Αυτό γίνεται ακόμη πιο επιτακτικό καθώς, λόγω της διαρκούς εξέλιξης της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι επαγγελματικές γνώσεις απαξιώνονται γρήγορα. Από την άλλη, οι ίδιες αυτές οικονομικές μεταβολές οδηγούν σημαντικό τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού στην ανεργία. Και ιδιαίτερα, πλήττονται εκείνοι που δεν έχουν επαρκή μορφωτικά εφόδια. Επόμενο λοιπόν είναι να προσδοκάται η κατάρτιση για να συμβάλει στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Πρόσθετα, στο κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο συμβαίνουν εξίσου σημαντικές αλλαγές, που και αυτές με τη σειρά τους προκαλούν ανάγκες εκπαίδευσης. Αρχικά, οι σαρωτικές μετακινήσεις πληθυσμών συνεπάγονται την ανάγκη προσαρμογής των μεταναστών, των παλιννοστούντων και των προσφύγων στις νέες κοινωνίες. Επίσης, η ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, που αφορά κατηγορίες πληθυσμών, όπως οι εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες, οι φυλακισμένοι και αποφυλακισμένοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι χρήστες ναρκωτικών, κ.α., θέτει το ζήτημα της επεξεργασίας τρόπων πληρέστερης συμμετοχής τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι. Παράλληλα, η κρίση που χαρακτηρίζει τις τελευταίες δεκαετίες τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές (οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις, τοπικές κοινωνίες, συλλογικές οργανώσεις), αλλά και τις σταθερές αξίες, έχει ως επακόλουθο ότι ολοένα περισσότεροι άνθρωποι χρειάζεται να καθορίσουν μόνοι την πορεία τους μέσα σε αβέβαιες συνθήκες, γεγονός που τους οδηγεί στην αναζήτηση μορφωτικών εφοδίων για να αντεπεξέλθουν. Επιπλέον, η αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας θέτει το ζήτημα όχι μόνο της κατάρτισής τους, αλλά και της εκπαίδευσης του ζευγαριού προκειμένου να αντιμετωπίσουν δημιουργικά τις αλλαγές.

Εξαιτίας όλων αυτών, διογκώνεται η κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση. Κάθε ενήλικας χρειάζεται να μπορεί, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες, γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που να του επιτρέπουν να ενεργοποιείται σε πολλαπλά πεδία δράσης, να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να αυτοκαθορίζεται. Ωστόσο, η παρεχόμενη σήμερα εκπαίδευση δε συμβαδίζει, σε γενικές γραμμές, με τις δημιουργούμενες σε καθημερινή βάση απαιτήσεις. Μία νέα λοιπόν μορφή μάθησης επιβάλλεται εκ των πραγμάτων, που θα παρέχει σύγχρονες πληροφορίες και γνώσεις, θα είναι προσιτή σε όλους και θα διαρκεί διά βίου.

Ως ένας βασικός θεσμός διά βίου μάθησης τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο αναγνωρίζεται η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχει και εγγυάται τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να είναι σε θέση το άτομο να παρακολουθεί τις αλλαγές και τις εξελίξεις σε μια κοινωνία, όπου αυτές συντελούνται σε όλους τους τομείς με ταχύτατους ρυθμούς.

Όσον αφορά στη χώρα μας, η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι ένα πεδίο αναπτυσσόμενο, όπου τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες συντονισμού των φορέων και ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων. Θεσπίζονται δομές και προδιαγραφές για να ασχολούνται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων φορείς και πρόσωπα με κατάλληλη εκπαίδευση και υποδομή, ώστε τα προγράμματα που προσφέρουν να είναι αποτελεσματικά και οι εκπαιδευόμενοι να επωφελούνται ουσιαστικά σε γνώσεις, δεξιότητες και κατάρτιση. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται είναι, με ποιο τρόπο θα μπορούσε να προσεγγιστεί ο στόχος που ετέθη από το Συμβούλιο της Λισσαβόνας για αύξηση του ποσοστού συμμετοχής σε διάφορες δράσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο 10%. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία θα καλύπτουν τις πραγματικές επαγγελματικές ανάγκες, αλλά και τις προσωπικές αναζητήσεις των εκπαιδευομένων. Αυτό βέβαια στην πράξη σημαίνει ότι απαιτείται η ύπαρξη στρατηγικού σχεδιασμού, οργάνωσης και διερεύνηση αυτών των αναγκών.

Επίσης, τα προγράμματα εκπαίδευσης θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από μια ευελιξία, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και από καινοτόμα στοιχεία. Οι καινοτομίες αναφέρονται τόσο στις εκπαιδευτικές μεθόδους αλλά πολύ περισσότερο στον προσανατολισμό των προγραμμάτων, ο οποίος δεν πρέπει να περιορίζεται στην επαγγελματική κατάρτιση αλλά οι καινοτομίες θα πρέπει να εντάσσουν και στοιχεία καλλιέργειας δεξιοτήτων, όπως η κοινωνική κατάρτιση, η ικανότητα επικοινωνίας και γενικότερα ανάπτυξης της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου (Rogers, 1999). Παράλληλα

Θα πρέπει η ποσοτική αύξηση των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων να συνοδεύεται και από μια ποιοτική βελτίωσή τους, όσον αφορά τόσο το επίπεδο περιεχόμενης κατάρτισης όσο και την σύνδεσή τους με τις οικονομικές ανάγκες της χώρας. Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα όχι μόνο στην ενίσχυση της εξωτερικής συνοχής του συστήματος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και της εσωτερικής συνοχής του, η οποία χαρακτηρίζεται από αντιθέσεις και αντιφάσεις που προκύπτουν από την αύξουσα ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση. Η αγορά δεν αφορά μόνο τους καταρτιζόμενους, αλλά και τους φορείς κατάρτισης με ό,τι αυτό συνεπάγεται, όπως αλλοτρίωση και αποξένωση των εκπαιδευτών από το έργο τους.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων θα γίνει ελκυστική στους συμμετέχοντες αν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε όλο το φάσμα των διαδικασιών σχεδιασμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και οι διαδικασίες αποσκοπούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων, τις βασικές ικανότητές τους, όπως είναι η δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η επικοινωνιακή ικανότητα. Γενικά, θα τους προσφέρει ικανότητες χρήσιμες όχι μόνο για τη δουλειά, αλλά και για τον πυρήνα της ζωής τους. Οι καταρτιζόμενοι θα είναι σε θέση να αναπτύξουν τη δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων ή της δημιουργικότητας και να απαιτούν εφόδια που μπορούν να τους βοηθούν ανεξάρτητα από τη δουλειά που κάνουν.

Τέλος, θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει ένα κοινωνικό και πολιτισμικό προσανατολισμό, χωρίς να είναι μόνο κατάρτιση. Είναι ένα πεδίο αναπτυσσόμενο, εφοδιασμένο με κοινωνική ζήτηση και, για μερικά ακόμη χρόνια, με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Με τη διαμόρφωση και τη θέσπιση σταθερών δομών σε συνδυασμό με την ύπαρξη και υποστήριξη των κατάλληλων φορέων (ποιοτικά και ποσοτικά) θα είμαστε σε θέση να δημιουργήσουμε μία επαγγελματική κουλτούρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Παράλληλα κείμενα

Παράλληλο κείμενο 1

Ενήλικες εκπαιδευόμενοι - βασικά χαρακτηριστικά.

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

Κύριο χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι η ενηλικιότητα τους.

Όχι ιδωμένη στενά μέσα από την έννοια της ηλικίας αλλά κυρίως μέσα από την έννοια της ωριμότητας, από την τάση για αυτοκαθορισμό και αυτοεκπλήρωση τους καθώς και της ενεργής συμμετοχής και διαμόρφωσης των συνθηκών που τους αφορούν (Κόκκος, 2005).

Μέσα από αυτή την θεώρηση των Ενηλίκων μπορούμε να προχωρήσουμε και στην καταγραφή των βασικών τους χαρακτηριστικών σαν εκπαιδευόμενοι.

Οι ενήλικοι λόγω της ηλικίας και της κοινωνικής τους κατάστασης βρίσκονται στο επίκεντρο αλλαγών που συμβαίνουν στη ζωή τους, στη διανοητική σφαίρα, στη φυσική κατάσταση, στις σχέσεις και τα ενδιαφέροντα. Λόγω της μέχρι τώρα πορείας τους στη ζωή αλλά και της ανάγκης προσαρμογής τους στις συνθήκες διαθέτουν ήδη εμπειρίες και γνώσεις και έχουν ήδη διαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους (Κόκκος, 2005). Η θεώρηση των προηγούμενων χαρακτηριστικών αναπόφευκτα μας κάνει να σκεφτούμε τους λόγους για τους οποίους ένας ενήλικας θα επιστρέψει στην εκπαίδευση.

Η τάση αυτοκαθορισμού αλλά και η ανάγκη για εξέλιξη και ανέλιξη μέσα στην κοινωνία που δραστηριοποιούνται, αποτελεί το κυριότερο κίνητρο για την επιστροφή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιλέγουν να παρακολουθήσουν έναν εκπαιδευτικό κύκλο

προκειμένου ο καθένας να εκπληρώσει μια ανάγκη που πηγάζει από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Για το λόγο αυτό και οι προσδοκίες από το πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν είναι συγκεκριμένες και προδιαγεγραμμένες, και έχουν να κάνουν με τους γενικότερους στόχους και επιδιώξεις που έχουν θέσει στα πλαίσια της κοινωνικής, επαγγελματικής και προσωπικής τους εξέλιξης.

Η συμμετοχή τους όμως δεν είναι απρόσκοπτη. Η κοινωνική τους ζωή και οι υποχρεώσεις τους εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιορίζουν τη συμμετοχή χωρίς προβλήματα και παρεμβολές. Οι συνθήκες είναι τέτοιες που πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι μοιάζουν να κάνουν αγώνα δρόμου προκειμένου να προλάβουν να εκπληρώσουν όλες τις υποχρεώσεις τους αλλά και να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα που επέλεξαν. Συμμετέχουν με θυσίες πολλές φορές στα προγράμματα αλλά έχουν την προσδοκία πως θα εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να αισθανθούν πως εκπληρώνουν το στόχο που έθεσαν επιλέγοντας το πρόγραμμα.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συνήθως έχουν ήδη συμμετάσχει σε προηγούμενες διαδικασίες μάθησης, πράγμα που τους έχει ήδη εφοδιάσει με προσωπικούς, προσαρμοσμένους και διαμορφωμένους τρόπους μάθησης. Καθένας μαθαίνει με το δικό του τρόπο, βάσει των ιδιαίτερων ικανοτήτων και εμπειριών του (Rogers 2002). Ο τρόπος αυτός μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην εκπαίδευση του σαν ενήλικας αλλά μπορεί και να επιδράσει θετικά. Μετά από την καταγραφή των προηγούμενων βασικών χαρακτηριστικών θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στην εκπαίδευση ορμώμενοι από προσωπικά κίνητρα, έχοντας ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και προσωπικούς τρόπους μάθησης αλλά και ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.

Αντιπαραθέτοντας τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων με την αντίληψη που έχουμε για τους ανήλικους εκπαιδευόμενους θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε την κύρια διαφορά τους στα κίνητρα που τους ωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τους συναντάμε συνήθως μέσα στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης στην προσπάθεια να ολοκληρώσουν τη βασική εκπαίδευση, συνήθως κάτω από τον προστατευτισμό και την «ομπρέλα» της οικογένειας. Άλλες φορές είναι οι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικές διαδικασίες γιατί «έτσι πρέπει» με βάση τις αξίες και αντιλήψεις που υπάρχουν στην κοινωνία μέσα στην οποία εντάσσονται. Έτσι η τάση για φυγή από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι έντονη μιας και έχει ένα χαρακτήρα «υποχρεωτικό». Η ανεμελιά και η παιδικότητα συνήθως λειτουργεί ως άλλοθι για τις παρασπονδίες των ανήλικων μαθητών. Αντίθετα οι ενήλικοι συνειδητά βρίσκονται στην εκπαίδευση την οποία θεωρούν τμήμα της προσωπικής τους εξέλιξης και αλλαγής. Ο τρόπος και η προδιάθεση με την οποία συμμετέχουν στο πρόγραμμα επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Για τον ανήλικο πολλές φορές αυτές οι γνώσεις είναι πρωτάκουστες ή μοιάζουν αποκομμένες από τις άλλες δραστηριότητες και τις επιθυμίες τους. Αντίθετα οι ενήλικες επιλέγουν το πρόγραμμα σπουδών γιατί ανταποκρίνεται στις προσωπικές τους ανάγκες. Τέλος, η συμμετοχή τους και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται οι δύο κατηγορίες τα ερεθίσματα της τάξης είναι διαφορετικός. Οι ενήλικοι μοιάζουν να το επεξεργάζονται πιο δυναμικά εφαρμόζοντας και προσαρμόζοντας αυτά που χρειάζονται στην καθημερινότητα τους, ή συνδυάζοντας τα όσα μαθαίνουν με αυτά που ήδη ξέρουν.

Παράλληλο κείμενο 2

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

Ο συγγραφέας, βασισμένος στην πείρα του στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσεγγίζει ενδελεχώς τα 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 μάθησης στους ενήλικες και διατυπώνονται οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Το δεύτερο μέρος του βιβλίου επικεντρώνεται στην ελληνική πραγματικότητα όπου 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 επαγγελματικό πεδίο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- 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. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Λονδίνο: Kogan Page.
- Bridges, D., McLaughlin, T. H. (1994) *Education and the market place*. London: Falmer Press.
- 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.
- Centre European pour le Development de la Formation Professionnelle (2003). *Lifelong learning: Citizen's view*.
- Clark, M.C. & Wilson, A.L. (1991). "Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning", *Adult Education Quarterly*, 41, 2, 75-91.
- Cohn, E., Addison, J. (1995). *The economic returns to lifelong learning*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- 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.
- Darkenwald G. G. and Merriam S. B. (1982). *Adult Education: Foundations of practice*. New York: Harper Collins.
- Dearden, R. (1984). "Education and Training", *Westminster Studies in Education*, 7, 57-66.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Νέα Υόρκη: Collier Books.
- European Commission. (2001). *The social situation in the European Union*.
- 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*. London: Croom Helm.
- Griffin, C. (2006). "Research and Policy in Life-Long Learning", *International Journal of Lifelong Education*, 25, 6, 561-574.
- Hart, M. (1990α). "Critical theory and beyond: future perspectives on emancipatory education and social action", *Adult Education Quarterly*, 40, 3, 125-138.
- Hiemstra, R. (επιμέλεια, 1991). *Creative environments for effective adult learning*, San Francisco, Jossey - Bass.
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.
- Jarvis, P. (1987α), *Adult Learning in the Social Context*. Λονδίνο: Croom Helm.
- Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. USA: Elsevier Inc.
- Knowles, M.S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*, 2η Έκδοση. Χιούστον: Gulf.
- Levin, H. M. (1995). *Long – term strategies for conference in the finance f lifelong learning*. Paris: OECD.
- Lowe, J. (1976). *L' education des adultes: Perspectives mondiales*. Παρισι : Les Presses de l' Unesco.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- Ministry of Education (2004). *A report on education and training in Greece*. Athens: Education Research Centre.
- Norwich, B. (2000). *Education and Psychology in Interaction: Working with uncertainty in interconnected fields*. Λονδίνο & N. Y.: Routledge.
- OECD (1995). *Education and employment*. Paris.
- OECD (1995). *Educational Policy Review of Greece*. Athens.
- OECD (1995). *Learning beyond schooling: New forms of supply and demand*. Paris.
- OECD (1995). *Quality in teaching*. Paris.
- Trantallidi, M. (1996). *Adult continuing education for developing human resources in the European union of the year 2000*. Athens: General Secretariat of Adult Education.
- Tuijnman, A. C., Hasan, A. (1996). *Making lifelong learning a reality for all*. Paris: OECD.
- UIE (2005). *Report by the governing board of the UNESCO Institute for Education on the activities of the institute*. Paris: UNESCO.
- Wagner, D., Kozma, R (2005). *New technologies for literacy and adult education: a global perspective*. Paris: UNESCO.

Ελληνόγλωσση

- Αμίτσης, Γ. (2000). *Θεσμοί και πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης* Αθήνα: Παπαζήση.
- Bengtsson, J. (1992). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.8ος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βενιοπούλου, Κ., Ζαννή-Τελιοπούλου, Κ. (1997). *Άρτεμις Επαγγελματικά πορτραίτα επιτυχημένων γυναικών*. Αθήνα: ΙΕΚΕΠ.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Ο. (2004), «Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.
- Βεργίδης, Δ. (1990). *Επιμόρφωση (ή εκπαίδευση) Ενηλίκων*. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (τομ. 4ος)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (1994). *Κοινωνικό – οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης / κατάρτισης Ενηλίκων στην Ελλάδα*. *Νέα Κοινωνιολογία*, Τεύχος 19.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις* : Αθήνα: Ύψιλον

- 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.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Κ. Abrahamsson, Μ. Davis, R. Frey, και Δ. Βεργίδης (Επιμ.). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία. (τομ.Β'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βεργίδης, Δ. (2003). Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας - Το περίγραμμα της θέσης εργασίας του: Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ., Davis, M., Fay, R., Abrahamsson, K. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και οικονομική λειτουργία. Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βρετάκου, Β. – Ρουσέας, Π. (2002). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Λουξεμβούργο: CEDEFOP, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Βруниώτη, Κ. (2001). Διεθνής Συγκριτική Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πλαίσιο της Διαβίου Μάθησης: Η αναγκαία ουτοπία. Στο Πρακτικά του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος. Ναύπλιο.
- CEDEFOP (2003c). Δομές των Εκπαιδευτικών Συστημάτων και των Συστημάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ευρώπη, (ΕΥΡΥΔΙΚΗ) Ελλάδα.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1993). Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης Ενηλίκων: θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις : Αθήνα: Παπαζήσης.
- Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή Ενηλίκων (μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γιώργας, Δ. (1995). Κοινωνική Ψυχολογία, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. (2003). Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Διά Βίου Μάθησης, Αθήνα.
- ΕΚΕΠΙΣ (2003). Εθνική Ελληνική Έκθεση: Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Πιστοποίησης και Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Δια Βίου Μάθησης.
- Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, (2005). 1ο συνέδριο. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2000). Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής : Βρυξέλλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Προς την κοινωνία της γνώσης Διδασκαλία και εκμάθηση.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2001). Μνημόνιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Διαβίου Μάθηση 2001.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2003). Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 (COM685) Βρυξέλλες
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2005), Πρόσδος προς τους στόχους της Λισσαβώνας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής.
- ΕΣΥΕ, (2004). Έρευνα Χρήσης Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας, Αθήνα: ΕΣΥΕ 2004: 27.
- Ευρωβαρόμετρο, Στοιχεία για το 2000. Εφημερίδα Τα Νέα, 10 Οκτωβρίου 2002
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996). Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης.
- Εφημερίδα Τα Νέα, 6 Σεπτεμβρίου 2000: 8.
- Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1999, Ε146\33.
- GfK Market Analysis (2004). Έρευνα για τη χρήση Διαδικτύου στην Ελλάδα, Ανακτημένο από: http://www.go-online.gr/ebusiness/specials/article.html?article_id=1113 .

- Griffin, C. (2006). «Η δια-βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική», Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9, 19-27.
- Jaques, D. (2004). Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων (μτφρ. Ν. Φίλλιπς). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κάραλης, Θ. (2002). Η Λαϊκή Επιμόρφωση την περίοδο 1989-1999. Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2002). Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Α': Μάθηση. Αθήνα.
- Κάτσικας Χρ. & Θεριανός Κ. (2004). Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διδακτική Ενηλίκων. Τεύχος Β'. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Γενικά εισαγωγικά θέματα. Τεύχος Α'. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κελπανίδης, Μ., και Βρυνιώτη, Κ. (2004). Διαβίου Μάθηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος Α. (1999), Εκπαίδευση Ενηλίκων.(Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2002). Διεθνής συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2005). «Αφιέρωμα D. Boud, R. Keogh, Walker D.: Αναπτύσσοντας το Στοχασμό», Εκπαίδευση Ενηλίκων, 4, 1, 5-19.
- Κόντη, Ε. (2004)..Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία – Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης Ενηλίκων 2000 – 2004. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Επαγγελματικής Κατάρτισης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (2006, 2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Northedge, A. (2001). Οδηγός για το σπουδαστή (μτφρ. Α. Εμμανουηλίδου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νογί, D. & Riveteau, J. (1999). Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή (μτφρ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ξανθάκου, Γ., Οικονομοπούλου, Ε., και Καϊλα, Μ. (1999). Δια βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Η ελληνική πραγματικότητα. Στα Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Βόλος, Ελλάδα.
- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. (2003) Επισκόπηση – ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών.
- Παληός, Ζ. (2003). Κατάρτιση και απασχόληση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Παπαγεωργίου, Η. (2006). «Προσωπογραφίες: Jane Thompson», Εκπαίδευση Ενηλίκων, 9, 29-31.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). Εξελικτική ψυχολογία. Τόμος 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πελαγίδης Θ. (2003). Άρθρο με ανάλυση στοιχείων του ΟΟΣΑ για το 1998. Εφημερίδα Τα Νέα, 23 Μαΐου 2004.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (1999). Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές. (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Race, Ph. (1999). 500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Rogers, A. (1998, 1999, 2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- UNESCO, (1999). Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

- Τεγόπουλος – Φυτράκης, (1993). Ελληνικό Λεξικό. Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (1991). Μεθοδολογία της διδασκαλίας Ι και ΙΙ. Αθήνα: Εκδόσεις Τολίδη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1960). Ο Αγών δια την παροχήν βασικής εκπαίδευσεως και την καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού. Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης, δημοσίευμα αριθμ. 3, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Φράγκου, Χ. Π. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης Αθήνα: Gutenberg.
- Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων. Retrieved from: http://europa.eu/scadplus/glossary/social_charter_el.htm
- Ψυχογιός, Ι. (2002). Διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση – Περιφερειακή ανάπτυξη και επίδραση της διά βίου εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ιστοσελίδες

- <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progressreport 05.pdf>
- <http://lawdb.intrasoftnet.com> (Βάσεις νομικών δεδομένων & νομικό forum)
- <http://www.adulteduc.gr> (Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων).
- <http://www.auth.gr> (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- <http://www.cedefop.gr> (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Επαγγελματική Κατάρτιση).
- <http://www.e2c-europe.org> (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας)
- <http://www.ee.gr> (Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Αντιπροσωπεία Ελλάδος).
- <http://www.eie.org.gr> (Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας).
- <http://www.ekepis.gr> (Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης).
- <http://www.elsekek.gr> (Ελληνικός Σύνδεσμος Εταιριών Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης).
- <http://www.era.gr> (Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης).
- <http://www.ethelontismos.gr> (Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Εθελοντικής Δράσης για την Αντιμετώπιση Έκτακτων Αναγκών).
- <http://www.europa.eu.int> (Ευρωπαϊκή Ένωση).
- <http://www.gsae.edu.gr> (Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων).
- <http://www.ideke.edu.gr> (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων).
- <http://www.Kpolykentro.gr> (Κοινωνικό Πολύκεντρο-ΑΔΕΔΥ).
- <http://www.neagenia.gr> (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- <http://www.oaed.gr> (Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού).
- <http://www.oecd.org> (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης).
- <http://www.oEEK.gr> (Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης).
- <http://www.pi-schools.gr> (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- <http://www.prmelina.gr> (Πρόγραμμα «Μελίνα» - Εκπαίδευση και Πολιτισμός).
- <http://www.sch.gr> (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο).
- <http://www.yperth.gr> (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος

από τον Δημήτρη Βεργίδη

Κεφάλαιο 6 του Δημήτρη Βεργίδη

Οι πολιτικές Ανάπτυξης της Δια Βίου Μάθησης στην Ευρώπη και στην Ελλάδα

Σκοπός:

Σκοπός του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσουμε κριτικά τις βασικές επιλογές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πεδίο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων και την εφαρμογή τους στην Ελλάδα.



Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

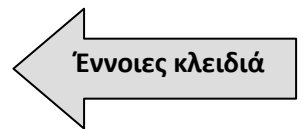
Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη συστηματική μελέτη του κεφαλαίου αυτού είναι :

- Να αναγνωρίζετε τις βασικές επιλογές της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση.
- Να γνωρίζετε τους κυριότερους τρόπους εφαρμογής και πρόσληψης των ευρωπαϊκών πολιτικών στο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.
- Να συνδέετε τη δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων με τον κόσμο της εργασίας.



Λέξεις - Κλειδιά:

- Δια βίου μάθηση.
- Δια βίου εκπαίδευση.
- Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.



Εισαγωγή

Ήδη από το 1995 η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υιοθετήσει ως κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής της πολιτικής την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης. Στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την περίοδο από το 2010 έως το 2020 («ΕΚ 2020»), προβλέπεται ότι «... η δια βίου μάθηση θα πρέπει να θεωρείται ως θεμελιώδης αρχή στην οποία θα βασίζεται ολόκληρο το πλαίσιο, το οποίο έχει σχεδιαστεί ώστε να καλύπτει κάθε είδους μάθηση - τυπική, μη τυπική και άτυπη - σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των ενηλίκων.» (ΕΕ 2009/С 119/02).

Εισαγωγικές
παρατηρήσεις

Η μετατόπιση της έμφασης από την εκπαίδευση στη μάθηση σηματοδοτεί την έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, που με ευθύνη του κάθε πολίτη, και όχι πλέον μόνο των εκπαιδευτικών συστημάτων, επιτυγχάνονται είτε διαμέσου της τυπικής εκπαίδευσης, είτε δια μέσου της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης. Άμεσο συνεπακόλουθο αυτής της μετατόπισης είναι αφενός η έμφαση στην αναγνώριση και πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αφετέρου η αύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Πράγματι, όπως επισημαίνεται «... τα άτομα με τα χαμηλότερα επίπεδα αρχικής εκπαίδευσης, τα άτομα που ζουν σε αγροτικές περιοχές και τα άτομα με αναπηρία είναι σε όλες τις χώρες εκείνα με τις λιγότερες πιθανότητες συμμετοχής [στην εκπαίδευση και την κατάρτιση].» (ΕΕ COM, 2006).

Συνεπώς στο πεδίο αυτό η παρέμβαση των συνδικαλιστικών οργανώσεων είναι αναγκαία για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των εργαζομένων και για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στη χώρα μας, οι δραστηριότητες της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένουν περιορισμένες, σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ωστόσο, σταδιακά θεμελιώνονται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων: εκπαιδεύτηκαν και πιστοποιήθηκαν εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπονήθηκαν κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά, θεσμοθετήθηκε το επαγγελματικό περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων και οργανώνονται προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με υψηλές προδιαγραφές. Παράλληλα λειτουργούν Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών στο πεδίο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων σε ορισμένα Πανεπιστήμια και κυρίως στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

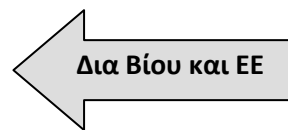
Η σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τον κόσμο της εργασίας επιχειρήθηκε συστηματικά από τη δεκαετία του 1990. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις (ΓΣΕΕ και ΑΔΕΔΥ) απέκτησαν σημαντικό ρόλο στο πεδίο αυτό συνδυάζοντας την επαγγελματική κατάρτιση με τη μελέτη και την έρευνα στο πεδίο, καθώς και με την εκπαίδευση συνδικαλιστικών στελεχών. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα εξετάσουμε τις βασικές επιλογές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων.

Στη δεύτερη ενότητα θα αναφερθούμε στις βασικές εξελίξεις της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα.

Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στη σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τον κόσμο της εργασίας.

❖ Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση

Το 2000 σε «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» οι υπηρεσίες της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων διευκρίνισαν τους λόγους για τους οποίους η δια βίου μάθηση αποτελεί μια από τις πρώτες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης:



«Η Ευρώπη έχει κινηθεί προς την κοινωνία και την οικονομία που βασίζεται στη γνώση. Περισσότερο από ποτέ κατά το παρελθόν η πρόσβαση σε σύγχρονες πληροφορίες και γνώσεις μαζί με τα κίνητρα και την ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς έξυπνα και προς δικό του όφελος, καθώς και προς όφελος της κοινωνίας στο σύνολό της αυτούς τους πόρους αποτελούν τη βάση για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης και για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού.

Οι σημερινοί Ευρωπαίοι ζουν σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό και πολιτικό κόσμο. Περισσότερο από ποτέ κατά το παρελθόν τα άτομα θέλουν να κάνουν μόνα τους τα σχέδια για τη ζωή τους, να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνία και να μάθουν να ζουν θετικά μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτιστικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Η εκπαίδευση υπό την ευρεία της έννοια αποτελεί το κλειδί της γνώσης και της κατανόησης των τρόπων για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων». (ΕΕ SEC (2000) 1832).

Ένα χρόνο αργότερα στην Ανακοίνωση της Επιτροπής «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης» (ΕΕ COM (2001) 678) παρουσιάστηκε η ευρωπαϊκή πολιτική στο πεδίο αυτό. Ο ορισμός της δια βίου μάθησης που υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2002 δείχνει μια περιγραφική και αθροιστική αντίληψη: «Η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία έως την περίοδο μετά τη συνταξιοδότηση, καθώς και όλο το φάσμα των επίσημων, των ανεπίσημων και των άτυπων μορφών μάθησης. Εξάλλου, ως δια βίου μάθηση πρέπει να νοηθεί κάθε δραστηριότητα μάθησης που αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή/και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική». (ΕΕ 2002/С 163/01).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- α) Διατρέξτε το κείμενο έως το σημείο αυτό και υπογραμμίστε όλες τις λέξεις που πιστεύετε ότι αναδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης στην πορεία της ΕΕ προς την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.
- β) Για ποιους λόγους η δια βίου μάθηση αποτελεί μια από τις πρώτες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Να αναφέρετε τους τρεις κυριότερους.
- γ) Ελέγξτε αν οι λέξεις που υπογραμμίσατε στο κείμενο περιλαμβάνονται στους στόχους που αναφέρατε. Αν όχι, ποια προτεραιότητα θα προσθέτατε; Τεκμηριώστε την άποψή σας.

Ως προς το **χρόνο μάθησης**, το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη δια βίου μάθηση εντοπίζεται στις ηλικίες από 4 έως 64 ετών.

Ως προς το **φάσμα** των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων περιλαμβάνονται στη δια βίου μάθηση:

- η τυπική (ή επίσημη) εκπαίδευση,
- η μη τυπική (ή ανεπίσημη) εκπαίδευση,
- η άτυπη μάθηση.



Επίσης προσδιορίστηκαν οι παρακάτω ευρείς και αλληλοϋποστηριζόμενοι **στόχοι** της δια βίου μάθησης:

- η προσωπική ολοκλήρωση,
- η ενεργή ιδιότητα του πολίτη,
- η κοινωνική ένταξη,
- η απασχολησιμότητα/προσαρμοστικότητα.

«Το ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων της δια βίου μάθησης προσδιορίζει και καθορίζει 8 βασικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης: 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα· 2) επικοινωνία σε ξένες γλώσσες· 3) μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία· 4) ψηφιακή ικανότητα· 5) ικανότητες της μεθοδολογίας της μάθησης· 6) κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη· 7) πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα· 8) πολιτισμική συνείδηση και έκφραση». (ΕΕ COM(2009) 640 τελικό).

Η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευομένων, σε συγκεκριμένο χρόνο -τις περισσότερες φορές και χώρο- και είναι εμπρόθετες δραστηριότητες, δηλαδή προϋποθέτουν την εμπρόθετη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Επίσης, προϋποθέτουν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το οποίο υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικά μέσα. Ένα σημαντικό μέρος της ευθύνης για την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση των συμμετεχόντων το έχει ο φορέας εκπαίδευσης, ο οποίος εξασφαλίζει το αναγκαίο μαθησιακό περιβάλλον: εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικά μέσα, διδάσκοντες κλπ.- και ο εκπαιδευτής που διδάσκει και εμπνέει τους εκπαιδευόμενους. Η τυπική/επίσημη εκπαίδευση οδηγεί σε πιστοποίηση, ενώ η μη τυπική/ανεπίσημη εκπαίδευση δεν οδηγεί σε άμεση πιστοποίηση. Η άτυπη μάθηση προκύπτει από δραστηριότητες της **καθημερινής ζωής** οι οποίες σχετίζονται με την οικογένεια, την εργασία καθώς και με τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης και τυπικά δεν οδηγεί σε πιστοποίηση. Η άτυπη μάθηση μπορεί να είναι σκόπιμη αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι σκόπιμη. (ΕΕ COM (2001) 678).

Η άτυπη μάθηση μπορεί να είναι, όπως αναφέραμε, τόσο εμπρόθετη, όσο και ανεμπρόθετη. Οι κυριότερες μορφές εμπρόθετης άτυπης μάθησης είναι (Καραντινός, 2010):

- αυτομόρφωση με έντυπο υλικό (π.χ. επαγγελματικά βιβλία ή περιοδικά),
- κατάρτιση μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (διαδίκτυο),
- χρήση εκπαιδευτικών εκπομπών και ηλεκτρονικών υπολογιστών χωρίς διαδίκτυο,
- χρήση εκπαιδευτικών υποδομών (π.χ. βιβλιοθήκες και κέντρα μάθησης).

Οι κυριότερες ανεμπρόθετες μορφές άτυπης μάθησης είναι:

- η συσσώρευση ενσωματωμένου πολιτισμικού κεφαλαίου στην οικογένεια προέλευσης,
- η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας,
- η κοινωνική μόρφωση που αναπτύσσεται σε συλλογικούς φορείς (πολιτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, πολιτιστικούς συλλόγους, διοικητικά ή δημοτικά συμβούλια κλπ.).

Υπογραμμίζουμε ότι στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής η έμφαση μετατοπίζεται από την εκπαίδευση στα **μαθησιακά αποτελέσματα**, που προκύπτουν τόσο από την τυπική εκπαίδευση όσο και από την μη τυπική (ανεπίσημη) εκπαίδευση και την

άτυπη μάθηση. Ειδικότερα, σύμφωνα με σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (ΕΕ 2008/С 111/01): «... η παρούσα σύσταση θα πρέπει να συμβάλει ώστε να εκσυγχρονιστούν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, να συνδεθούν η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απασχόληση και να φτιαχτούν γέφυρες ανάμεσα στην επίσημη, την ανεπίσημη και την άτυπη μάθηση, οδηγώντας και στην επικύρωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποκτώνται μέσω της πείρας».

Στην ίδια σύσταση διευκρινίζεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα συνδέονται με τα επαγγελματικά προσόντα: «ως επαγγελματικό προσόν, νοείται το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο επιτυγχάνεται όταν ο αρμόδιος φορέας διαπιστώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές».

Στα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνονται όλα αυτά που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, που μπορεί να είναι επίσημη, ανεπίσημη ή/και άτυπη. Προσθέτουμε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες:

- με τον όρο **γνώσεις** εννοείται το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών,
- με τον όρο **δεξιότητες** εννοείται η επιδεξιότητα στην εφαρμογή γνώσεων και τεχνογνωσίας στην εργασία και στην επίλυση προβλημάτων (διακρίνονται σε νοητικές και πρακτικές δεξιότητες),
- με τον όρο **ικανότητες** εννοείται η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων.

Όπως διαπιστώνουμε η Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέει τα μαθησιακά αποτελέσματα μόνο με μετρήσιμες και παρατηρήσιμες συνιστώσες τους, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα πιστοποίησής τους. Οι στάσεις - στις οποίες εντάσσεται η ερμηνεία, η χρησιμοποίηση και η αξιοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως αξιολογικό τους πλαίσιο, δηλαδή οι αντιληπτικοί προσανατολισμοί του ατόμου και η σχετικά σταθερή του ετοιμότητα για συγκεκριμένες συμπεριφορές - υποβαθμίζονται ή/και αγνοούνται.

Παράλληλα και σε διάλογο με τις πολιτικές δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων που αναπτύσσονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, διαμορφώνονται θέσεις με έντονη κριτική προς το κυρίαρχο ρεύμα, κατά κύριο λόγο από την UNESCO, καθώς και από εμπειρογνώμονες του πεδίου (Βεργίδης, 2001).

Σύμφωνα με τα πορίσματα της 5^{ης} διεθνούς συνδιάσκεψης για την εκπαίδευση ενηλίκων (CONFINTEA V) της UNESCO:

- Με την παγκόσμια στροφή προς νεοφιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές, η ανεργία αυξάνεται, και η εκπαίδευση ιδιωτικοποιείται όλο και περισσότερο και προσανατολίζεται στους νόμους της αγοράς. Συνεπώς, πολλοί άνθρωποι αποκλείονται από την εκπαίδευση.
- Επιπλέον, υπάρχει η όλο και μεγαλύτερη τάση να θεωρείται η εκπαίδευση ενηλίκων θέμα επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.
- Μέχρι τώρα, η διαμόρφωση πολιτικής έχει ακολουθήσει την προσέγγιση ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και δεν έχει στηριχθεί στη συσσωρευμένη εμπειρία της λαϊκής παιδείας στις διάφορες χώρες.
- Η κριτική σκέψη και οι μαθησιακές δεξιότητες απαιτούνται περισσότερο από ποτέ. Εξίσου σημαντική είναι η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης των οικολογικών και πολιτιστικών επιπτώσεων.

(UNESCO, CONFINTEA V, 1997).



Επίσης, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται από την UNESCO εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στην ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων:

- να καταλάβουν και να συζητήσουν τις αδικίες στο πλαίσιο της νέας παγκόσμιας οικονομικής και πολιτικής τάξης,
- να υπερνικήσουν προκαταλήψεις και μεροληπτικές πρακτικές,
- να ασχοληθούν με τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις,
- να αξιοποιήσουν περισσότερες ευκαιρίες, κυρίως οι γυναίκες και οι μειονότητες, για ισότητα και δικαιοσύνη για τον καθένα,
- προς την ενίσχυση της διεθνούς κατανόησης,
- να κατανοήσουν περισσότερο τους διαφορετικούς πολιτισμούς και οικονομίες.

(UNESCO, CONFINTEA V, 1997).

Στην επόμενη διεθνή συνδιάσκεψη της UNESCO για την εκπαίδευση ενηλίκων -που οργανώνεται ανά δωδεκαετία- στην CONFINTEA VI του 2009, στα πορίσματα υπογραμμίζεται ότι:

- η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ευθέως ανάλογη με την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας,
- υπάρχουν δύο τρόποι πρόσληψης της εκπαίδευσης ενηλίκων: α. ως δικαίωμα του ανθρώπου και μέσο μετασχηματισμού των ατόμων, των κοινοτήτων και της κοινωνίας, β. ως παράγοντας οικονομικής ανάπτυξης. Η δεύτερη αντίληψη φαίνεται να επικρατεί στο σύγχρονο κόσμο,
- η ιδιωτικοποίηση και η εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει αλλάξει ριζικά την προσφορά εκπαίδευσης ενηλίκων,
- στην πραγματικότητα όσοι έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης επωφελούνται λιγότερο από την εκπαίδευση ενηλίκων, αυτό είναι το «ολέθριο πρόβλημα» που πρέπει να αντιμετωπίσει η πολιτική της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφιερώνοντας σημαντικούς πόρους για τους μη προνομιούχους (UNESCO, CONFINTEA VI, 2009).

Φαίνεται ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, έχοντας ως απόλυτη προτεραιότητα τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς, είναι προσανατολισμένη προς μια εργαλειώδη αντίληψη για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση. Πρωταρχικός σκοπός της ανάπτυξης της δια βίου μάθησης είναι η απασχολησιμότητα και η προσαρμοστικότητα των εργαζομένων, η ενίσχυση της επαγγελματικής κινητικότητας, καθώς και η συμβολή της στην ανταγωνιστικότητα της οικονομίας (Βεργίδης, 2007α).

Τα παράπλευρα και στρεβλά αποτελέσματα αυτής της πολιτικής που συνδυάζεται με την ιδιωτικοποίηση της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, διαπιστώνονται σε διεθνείς διασκέψεις, στις οποίες αναπτύσσεται ο προβληματισμός για τις δυνατότητες και τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων προς όφελος της κοινωνίας και των μη προνομιούχων.

Συνεπώς, η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση αποτελεί πεδίο παρεμβάσεων, εξελίξεων και αντιπαραθέσεων που συνδέονται με γενικότερες, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιλογές· είναι χώρος ο οποίος διαμορφώνεται από τους συσχετισμούς των κοινωνικο-πολιτικών δυνάμεων κάθε χώρας και από υπερεθνικούς φορείς και λήψης αποφάσεων χρηματοδότησης. Συνοψίζοντας «Η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί μια προσέγγιση των μορφωτικών δραστηριοτήτων..., που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα» (Βεργίδης, 2001).

❖ Η Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα

Ο νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/2010) «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης» αποτελεί μια σημαντική συμβολή στην περιγραφή και στην οριοθέτηση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο άρθρο 2 του νόμου διευκρινίζονται οι έννοιες που χρησιμοποιούνται στη δια βίου μάθηση.

Δια Βίου στην
Ελλάδα

Ορισμοί (Νόμος 3879/2010, άρθρο 2)

Για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, νοούνται ως:

1. «Δια βίου μάθηση»: Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.
2. «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.
3. «Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα»: Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
4. «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.
5. «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.

Προσθέτουμε ότι στο άρθρο 1 του νόμου αναφέρεται ως στόχος «η ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της δια βίου μάθησης». Ο στόχος αυτός ενισχύει τις προσπάθειες των κοινωνικών εταίρων (συνδικαλιστικές οργανώσεις, τοπική αυτοδιοίκηση κλπ.) να διεκδικήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα με ανθρωποκεντρικό και κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενηλίκους στην Ελλάδα μπορούμε να τις διακρίνουμε σε τρεις κατηγορίες (πίνακας 1).

Πίνακας 1

Εκπαιδευτικοί φορείς που απευθύνονται σε ενήλικους

Τυπική εκπαίδευση που απευθύνεται σε ενήλικους αλλά δεν αποτελεί Εκπαίδευση Ενηλίκων	Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων	Μη τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων
Πανεπιστήμια, ΙΕΚ, Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (εφόσον αναγνωριστούν και ενταχθούν στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα)	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τα ΚΕΚ, το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, τους Δημόσιους οργανισμούς, τον ΟΑΕΔ, τα Υπουργεία, τις Επιχειρήσεις, τις Επιστημονικές Ενώσεις, τα ΚΕΓΕ, τις Σχολές Γονέων, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, διάφορους πολιτιστικούς φορείς όπως Μουσεία, Βιβλιοθήκες κ.ά.

Πηγή: Κόκκος, 2005.

Χαρακτηριστικά, παραθέτουμε τους στόχους για τη δια βίου εκπαίδευση που υποστηρίζει το Κοινωνικό Πολύκεντρο της ΑΔΕΔΥ:

<p>«Στόχοι για τη βίου εκπαίδευση είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η ισοκατανομή του κεφαλαίου της γνώσης και της πληροφορίας στο σύνολο της κοινωνίας. • Η ίση και απρόσκοπτη συμμετοχή στη μάθηση για όλους τους εργαζόμενους στο δημόσιο. • Η διαρκής ανάπτυξη των ατομικών και συλλογικών δεξιοτήτων των εργαζομένων μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για εκπαίδευση. • Η σύνδεση των εργαζομένων μέσα από τη γνώση με το «κοινωνικό γίνεσθαι» για την παραπέρα βελτίωση της συνδικαλιστικής δράσης. • Ο εκσυγχρονισμός των δημόσιων υπηρεσιών μέσα από τη βέλτιστη αξιοποίηση και εφαρμογή των δυνατοτήτων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες σήμερα στη δημόσια διοίκηση. • Η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων σε κοινωνικά θέματα και θεσμούς εργασίας»(Κοινωνικό Πολύκεντρο- ΑΔΕΔΥ, 2010).

Όπως διαπιστώνουμε, οι στόχοι του Κοινωνικού Πολύκεντρου της ΑΔΕΔΥ για τη δια βίου εκπαίδευση ερμηνεύουν το ευρύ πλαίσιο που θεσμοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την ελληνική κυβέρνηση προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, της σύνδεσης της δια βίου εκπαίδευσης με τη συνδικαλιστική δράση, με τον εκσυγχρονισμό των δημόσιων υπηρεσιών, καθώς και με την ενημέρωση των εργαζομένων για κοινωνικά θέματα.

Επίσης, στη στοχοθεσία του Κοινωνικού Πολύκεντρου της ΑΔΕΔΥ περιλαμβάνεται η σύνδεση της ανάπτυξης των ατομικών και συλλογικών δεξιοτήτων των εργαζομένων με τις σύγχρονες ανάγκες για εκπαίδευση και με τον εκσυγχρονισμό των δημοσίων υπηρεσιών. Η πολιτική, συνδικαλιστική και κοινωνική διάσταση της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι μια αυτονόητη διάστασή της, ούτε αναπτύσσεται χωρίς τις διεκδικήσεις πολιτικών,

κοινωνικών και συνδικαλιστικών φορέων που την επωμίζονται και την υλοποιούν. Όπως προαναφέραμε σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων συμμετέχουν κυρίως άτομα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι τις ανισότητες όσον αφορά τη δια βίου μάθηση μπορούμε να τις εντοπίσουμε σε τέσσερα επίπεδα.

α. Ανισότητες μεταξύ κρατών

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2, στην Ελλάδα το ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών που συμμετέχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πολύ μικρό σε σύγκριση με το μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Πίνακας 2
Ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών που συμμετείχε στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση (4 εβδομάδες πριν από την έρευνα)

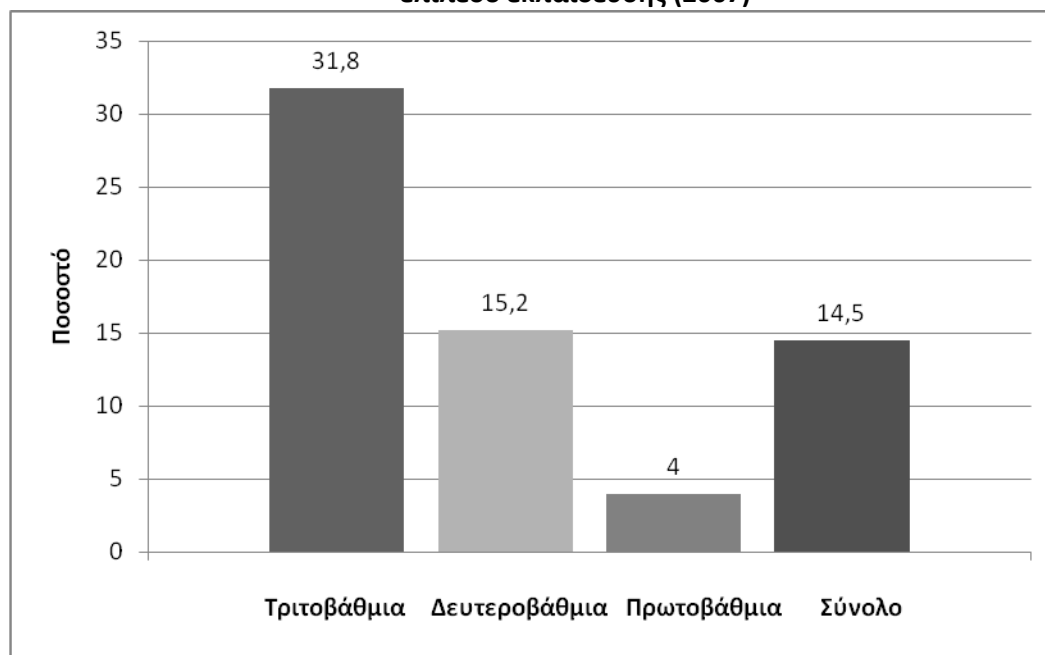
	2003	2007	2008
ΕΕ (27)	8,5	9,5	9,5
Ελλάδα	2,6	2,1	2,9

Πηγή: Eurostat.

β. Ανισότητες στην αρχική εκπαίδευση

Υπάρχει η σαφής τάση τις ευκαιρίες εκπαίδευσης ενηλίκων να τις αξιοποιούν κυρίως άτομα με υψηλό επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα «Τα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση των ατόμων με χαμηλή εκπαίδευση είναι πολύ μικρά. Συγκεκριμένα, το μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό είναι στο 3,4%, ενώ το αντίστοιχο ελληνικό ποσοστό για τα άτομα αυτά είναι 0,2% (Eurostat, 2005)» (ΥΠΕΠΘ & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Δηλαδή, η τάση για υποεκπαίδευση (Βεργίδης, 1995) στην Ελλάδα είναι ακόμη πιο έντονη. Από το διάγραμμα 1 διαπιστώνουμε ότι η συμμετοχή πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι οκταπλάσια σε σύγκριση με τη συμμετοχή αποφοίτων του δημοτικού σχολείου.

Διάγραμμα 1
Συμμετοχή ενηλίκων ηλικίας 25 έως 64 ετών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά επίπεδο εκπαίδευσης (2007)

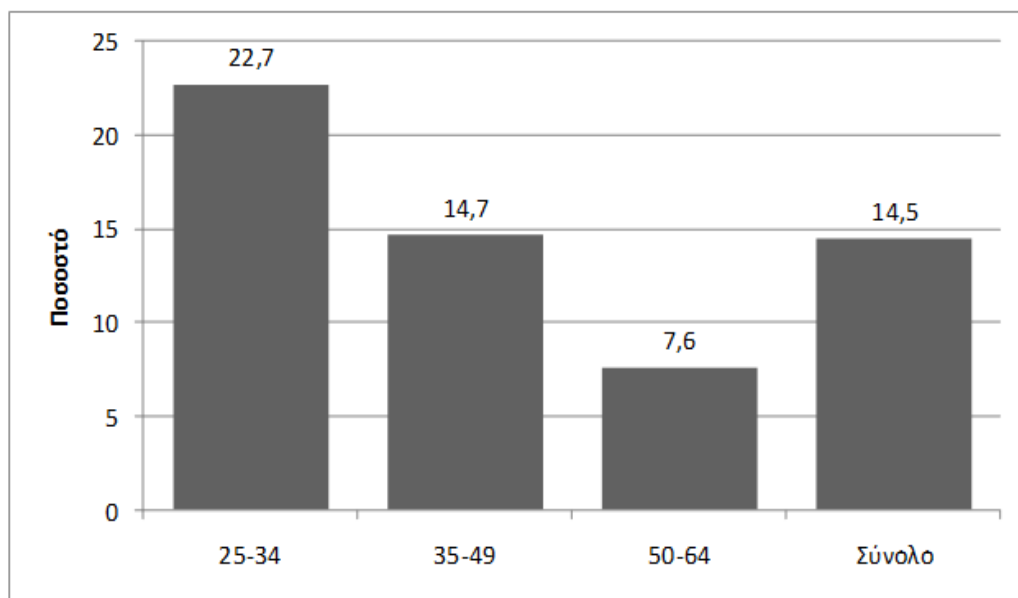


Πηγή: Γ.Γ. -ΕΣΥΕ, Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2009.

γ. Ανισότητες μεταξύ ηλικιακών ομάδων

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων περιορίζεται ριζικά στις μεγαλύτερες ηλικίες. Σύμφωνα με έρευνα για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων (Γ.Γ. -ΕΣΥΕ, 2009) στην ομάδα ηλικιών 25-34 ετών το ποσοστό συμμετοχής είναι τριπλάσιο σε σύγκριση με το ποσοστό συμμετοχής στην ομάδα ηλικιών 50-64 ετών (διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2
Συμμετοχή ενηλίκων ηλικίας 25 έως 64 ετών σε εκπαιδευτική δραστηριότητα κατά ομάδες ηλικιών (2007)

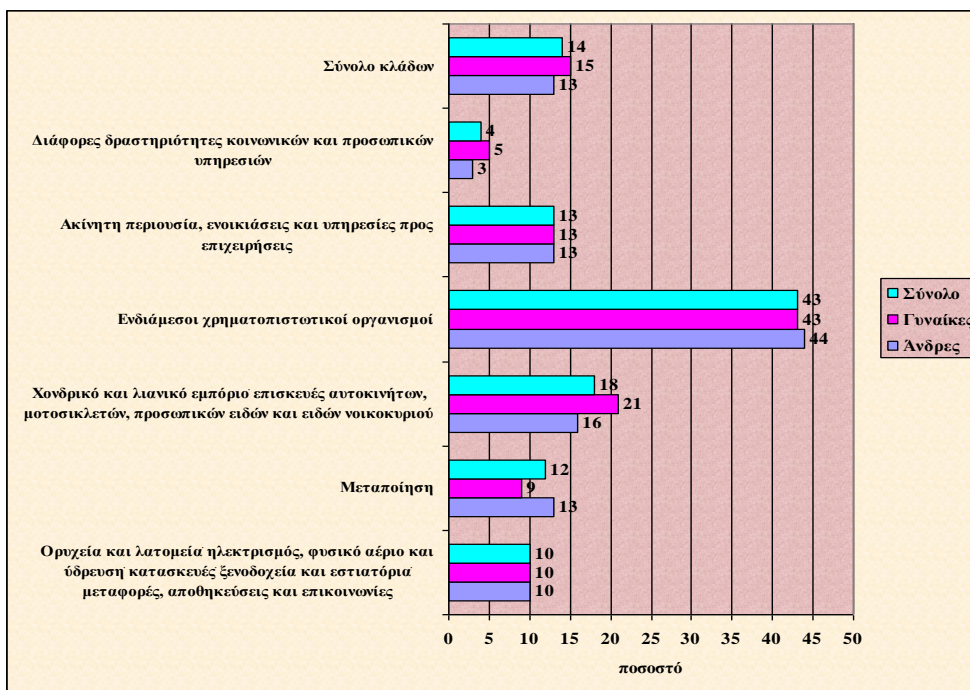


Πηγή: Γ.Γ.-ΕΣΥΕ, Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2009.

δ. Ανισότητες κατά κλάδο οικονομικής δραστηριότητας

Όπως προκύπτει από το σχετικό διάγραμμα (διάγραμμα 3) το ποσοστό απασχολούμενων στην Ελλάδα που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατά κλάδο οικονομικής δραστηριότητας, είναι πολύ μεγαλύτερο στους χρηματοπιστωτικούς οργανισμούς σε σύγκριση με τους απασχολούμενους σε δραστηριότητες κοινωνικών και προσωπικών υπηρεσιών.

Διάγραμμα 3
Ποσοστά απασχολούμενων που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, κατά φύλο και κλάδο οικονομικής δραστηριότητας στην Ελλάδα (NACE), 2005



Πηγή: Καραντινός, 2010.

Είναι σαφές ότι στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων οι ανισότητες διευρύνονται, εκτός κι αν κινητοποιηθούν δυναμικά πολιτικοί, συνδικαλιστικοί και κοινωνικοί φορείς και διεκδικήσουν τη δικαιότερη κατανομή των δυνατοτήτων δια βίου μάθησης.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- Πώς θα αξιολογούσατε τη συμβολή της ΑΔΕΔΥ στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης για τους εργαζόμενους στο Δημόσιο τομέα;
- Ποιο/α χαρακτηριστικό/ά της παρέμβασής της εκτιμάτε ως ιδιαίτερα σημαντικό;
- Ποια στοιχεία θα θεωρούσατε ότι πρέπει να ενισχυθούν, ή να προστεθούν; Τεκμηριώστε την άποψή σας.

❖ Εκπαίδευση Ενηλίκων και εργασία

Η εκπαίδευση των εργαζομένων ως συνδικαλιστικό αίτημα

Στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, τα εργατικά κόμματα και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις δημιούργησαν ένα πλέγμα θεσμών εργατικής αλληλεγγύης (π.χ. ταμεία αλληλοβοήθειας, μορφωτικούς συλλόγους) που θεωρείται ότι απετέλεσαν τον πυρήνα και τον πρόδρομο του κράτους πρόνοιας.

Η εκπαίδευση ως συνδικαλιστικό αίτημα

Η ίδρυση της Πρώτης Εργατικής Διεθνούς, το 1864 στο Λονδίνο, διέυρνε τις μορφωτικές δραστηριότητες των εργατικών οργανώσεων. Άλλωστε και ο ίδιος ο Μαρξ έκανε μαθήματα οικονομικής θεωρίας στους εργάτες.



Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη Σουηδία το εργατικό κίνημα δημιούργησε **ομάδες μελέτης**, οι οποίες σε συνεργασία με τα τις τοπικές εργατικές οργανώσεις ίδρυσαν δικές τους βιβλιοθήκες. Το 1912 ιδρύθηκε το ABF (Μορφωτική Ομοσπονδία Εργαζομένων) του οποίου οι επιμορφωτικές δραστηριότητες στηρίζονταν στις ομάδες μελέτης. Το 1912 στις ομάδες μελέτης συμμετείχαν μερικές εκατοντάδες μέλη, ενώ στα τέλη του 20^{ου} αιώνα ο αριθμός των μελών έφτασε τις 900.000.

Στη Γαλλία, την Πρωτομαγιά του 1932, ο Γενικός Γραμματέας του P.C.F. (Γαλλικό Κομμουνιστικό Κόμμα) δήλωσε: «Ένα άλλο ζήτημα αναγκαίας δραστηριοποίησης των συνδικάτων είναι η πολιτιστική δουλειά, η δημιουργία κύκλων [μάθησης], εργατικών σχολείων. Πρέπει να εκπαιδευούμε... Αφήνουμε αυτή τη δουλειά τελείως στους αντιπάλους μας...» (Terrot, 1997).

Σ' αυτή την προοπτική, το 1932, η C.G.T. (Γενική Συνομοσπονδία Εργασίας) ίδρυσε το Ανώτερο Εργατικό Ινστιτούτο και στη συνέχεια το Κέντρο Πολιτισμού και Εργατικής Εκπαίδευσης (στο ίδιο). Όλες οι γαλλικές συνδικαλιστικές συνομοσπονδίες, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ίδρυσαν εκπαιδευτικές δομές για τα μέλη τους. «Γενικά κάθε φορά που ο συσχετισμός των δυνάμεων το επέτρεπε, τα εργατικά και τα λαϊκά κινήματα συνέβαλαν αποφασιστικά στη μόρφωση των εργαζομένων, διεκδικώντας τη θεσμοθέτηση του δωρεάν, υποχρεωτικού λαϊκού σχολείου, τη βελτίωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της επιμόρφωσης ενηλίκων» (Βεργίδης, 2007β).

Όπως διαπιστώνεται, ήδη από το 19^ο αιώνα οι εργατικές οργανώσεις όχι απλώς διεκδίκησαν, αλλά και **δημιούργησαν δυνατότητες μόρφωσης** για τα μέλη τους. Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης θεσμοθετήθηκαν από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις Ινστιτούτα και Κέντρα Εκπαίδευσης, με σκοπό τη μόρφωση και την εκπαίδευση των εργαζομένων.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- α) Ποιες αλλαγές στα τέλη του 20ου και στις αρχές του 21ου αιώνα έχουν καταστήσει αναγκαία την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις;**
β) Ποια χαρακτηριστικά του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού συστήματος στην Ελλάδα δεν διευκόλυναν τη συστηματική ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης από τα συνδικάτα πριν από το 2000;

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, οι πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις έχουν αλλάξει ριζικά τον παγκόσμιο χάρτη. Η διεθνοποίηση της παραγωγής και της κατανάλωσης και ο ανταγωνισμός έχουν δημιουργήσει μια δυναμική, που μεγιστοποιεί τις προσπάθειες αύξησης της παραγωγικότητας και τη ζήτηση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων στην αγορά εργασίας· οι εξελίξεις αυτές επιβάλλουν τη συνεχή επανακατάρτιση και εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού. Από πολλές πλευρές υπογραμμίζεται «... η αυξανόμενη σημασία των μη υλικών στοιχείων παραγωγής (γνώσεις, ικανότητα επεξεργασίας της πληροφορίας, γενική μόρφωση, ικανότητα πρόσβασης στην πληροφορία, επίλυση προβλημάτων και άλλες δεξιότητες του εργατικού δυναμικού)» (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2004, στο Βεργίδης, 2005).

Το ζήτημα του προσδιορισμού των βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων που είναι αναγκαίες στον κόσμο της εργασίας απασχολεί διεθνείς οργανισμούς και κρατικές υπηρεσίες, δεδομένου ότι η χαρτογράφησή τους προσανατολίζει και τις δραστηριότητες δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι βασικές ικανότητες: ένα ζητούμενο προς διαπραγμάτευση

Οι βασικές ικανότητες συστηματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), που συντόνισε ο ΟΟΣΑ με τη συμμετοχή του Ελβετικού Ομοσπονδιακού Γραφείου Στατιστικής, του Εθνικού Κέντρου Στατιστικής για την Εκπαίδευση των ΗΠΑ και της Στατιστικής Υπηρεσίας του Καναδά. Οι βασικές ικανότητες ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες:



Βασικές ικανότητες για να δρούμε αυτόνομα:

- Ικανότητα να υπερασπιζόμαστε και να διεκδικούμε δικαιώματα, ενδιαφέροντα/συμφέροντα, ευθύνες, όρια και ανάγκες.
- Ικανότητα να κάνουμε και να πραγματοποιούμε σχέδια ζωής και προσωπικά προγράμματα.
- Ικανότητα να δρούμε σε ευρύτερα πλαίσια.

Βασικές ικανότητες για να χρησιμοποιούμε διαδραστικά εργαλεία:

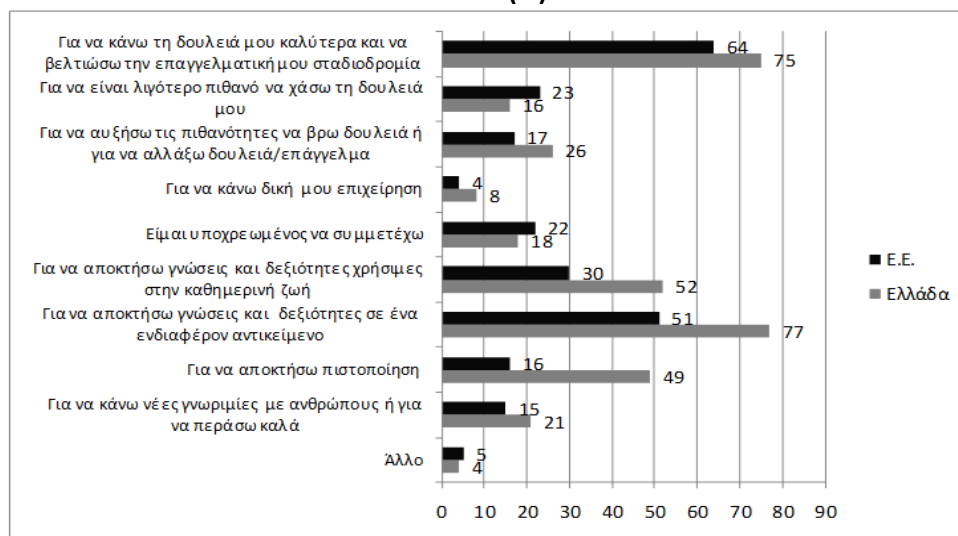
- Ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, σύμβολα και κείμενα διαδραστικά.
- Ικανότητα να χρησιμοποιούμε γνώση και πληροφορία διαδραστικά.
- Ικανότητα να χρησιμοποιούμε διαδραστικά νέες τεχνολογίες.

Βασικές ικανότητες για να αλληλεπιδρούμε αποτελεσματικά με άλλους ανθρώπους:

- Ικανότητα να σχετιζόμαστε καλά με τους άλλους.
- Ικανότητα να συνεργαζόμαστε.
- Ικανότητα να χειριζόμαστε και να επιλύουμε συγκρούσεις. (Istance, 2003, στο Βεργίδης, 2011).

Είναι επίσης ενδιαφέρον να αναφερθούμε στους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση και να εκτιμήσουμε το βαθμό σύγκλισης των προτιμήσεων των πολιτών με τους στόχους της δια βίου μάθησης, καθώς και με τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται στις σύγχρονες κοινωνίες.

Διάγραμμα 4
Λόγοι συμμετοχής των ενηλίκων στη μη τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση, 2007 (%)



Πηγή: Eurostat, AES (στο Commission of the European Communities, Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks, 2009.

Όπως προκύπτει από την έρευνα της Eurostat για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι Έλληνες ερωτώμενοι συμμετέχουν στη μη τυπική εκπαίδευση κυρίως για τρεις λόγους:

- α. για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σε ένα ενδιαφέρον αντικείμενο,
- β. για να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία,
- γ. για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες στην καθημερινή ζωή.

Όπως φαίνεται, οι Έλληνες ερωτώμενοι έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με σκοπό την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων για να δρουν αυτόνομα (έμφαση στα ενδιαφέροντα και στην προσωπική καθημερινή ζωή). Παράλληλα, δηλώνουν ότι ένας σημαντικός λόγος συμμετοχής τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η βελτίωση της δουλειάς τους και της σταδιοδρομίας τους (εργαλειακές δεξιότητες).

Εκπαίδευση ενηλίκων και δημόσια διοίκηση

Φαίνεται ότι η ελληνική πολιτεία έχει συρρικνώσει για αρκετά χρόνια τις πολιτικές δια βίου μάθησης μόνο στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση για την απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού, ξεχνώντας ότι η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση έχει σφαιρικές διαστάσεις. Όπως υπογραμμίζει ο Παπαδάκης: «...η ελληνική πολιτεία τείνει να αποδίδει μια αυξανόμενη σημασία στο ρόλο της κατάρτισης, θεωρώντας ότι η τελευταία καταλαμβάνει κομβικό ρόλο στο πλέγμα κρίσιμων δημόσιων πολιτικών (και δη των πολιτικών απασχόλησης, αλλά και της μακροοικονομικής πολιτικής). Η πολιτική για τη Δια Βίου Μάθηση γίνεται αντιληπτή κυρίως ως μια ενεργητική πολιτική απασχόλησης» (2006). Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει από τη μελέτη του νόμου 3369/2005 για τη δια βίου μάθηση, ο οποίος αντικαταστάθηκε με το νόμο 3879/2010 που δίνει ισότιμη έμφαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Εφόσον απαιτείται η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για την ανάπτυξη μιας χώρας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα χαρακτηριστικά της απασχόλησης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Πατινιώτη: «Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του πεδίου της απασχόλησης και της σχέσης του με το εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο πολύ συχνά οι αναλύσεις στην Ελλάδα λησμονούν ή δεν θέτουν καν στον προβληματισμό τους, είναι ότι εξειδικευμένο προσωπικό απασχολεί κατά κύριο λόγο τόσο ο δημόσιος τομέας με τη στενότερη έννοια, αλλά και ο ευρύτερος δημόσιος τομέας. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν τα 2/3 των αποφοίτων του πανεπιστημίου και περίπου οι μισοί απόφοιτοι των ΤΕΙ, εργάζονται στον ευρύτερο δημόσιο τομέα» (2007).

Όπως φαίνεται, το επιστημονικό δυναμικό της χώρας στην πλειονότητά του εργάζεται στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Στο βαθμό που η συμβολή του είναι αναγκαία για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η χώρα, η δια βίου μάθηση και εκπαίδευσή του αποτελεί μοχλό ενεργοποίησης και αξιοποίησης αυτού του δυναμικού.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις του Κοινωνικού Πολύκεντρου περιλαμβάνουν στοχευμένα επιμορφωτικά προγράμματα σε θεματικές ενότητες που ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις της Δημόσιας Διοίκησης και στις σύγχρονες ανάγκες των εργαζομένων, αποσκοπούν στην ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, στην αναβάθμιση του ρόλου και της θέσης τους στην υπηρεσιακή και κοινωνική τους ζωή (Κοινωνικό Πολύκεντρο-ΑΔΕΔΥ, 2010.).

Στη συνέχεια παραθέτουμε τους σκοπούς ορισμένων προγραμμάτων του Κοινωνικού Πολύκεντρου:

Σκοποί για τα προγράμματα των θεματικών ενότητων είναι:

Τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων - Διαχείριση άγχους.

Σκοπός τους είναι η θωράκιση του ανθρώπινου δυναμικού-στο ιδιαίτερα απαιτητικό και “νευραλγικό” πόστο συνδιαλλαγής με τον πολίτη- με τις απαραίτητες άμυνες ελαχιστοποίησης του άγχους και τακτικές “αναχαίτισης” φορτισμένων επικοινωνιακών καταστάσεων, κάτι που αποτελεί αναγκαιότητα για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.

Η επικοινωνία στην υπηρεσία των συναλλαγών με τον πολίτη.

Βασική προτεραιότητα της δημόσιας διοίκησης αποτελεί η εξυπηρέτηση του πολίτη προς τον οποίο απευθύνεται το σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών της.

Η άμεση επαφή των πολιτών με υπηρεσίες του δημόσιου τομέα αντανακλούν τη φύση της μεταξύ τους σχέσης. Ο εκάστοτε πολίτης βλέπει στο πρόσωπο του υπαλλήλου που καλείται να τον εξυπηρετήσει ολόκληρο το σύστημα της δημόσιας διοίκησης.

Σε αυτό το πλαίσιο έχοντας εξοπλισθεί κάθε εργαζόμενος που κατέχει ανάλογο εργασιακό πόστο με τα απαραίτητα εφόδια να διαχειριστεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο την «επικοινωνιακή συναλλαγή» με τον κάθε πολίτη βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας από την πλευρά της δημόσιας διοίκησης, γεγονός που ενισχύει την αποτελεσματικότητα του δημόσιου τομέα, τη θέση και το ρόλο των εργαζομένων σ’ αυτή.

Εισαγωγή στις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων.

Σκοπός του προγράμματος είναι κάθε εκπαιδευόμενος να αποκτήσει δεξιότητες αξιοποίησης των τεράστιων δυνατοτήτων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού.

Σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, η πληθώρα των εφαρμογών της νέας τεχνολογίας προσφέρονται για την ενίσχυση του μαθησιακού κινήτρου και της καλύτερης εμπέδωσης των προσλαμβανουσών εννοιών που μετατρέπονται σε εικονοποιημένα μηνύματα.

(Κοινωνικό Πολύκεντρο-ΑΔΕΔΥ, 2010).

Όπως προκύπτει από τους σκοπούς των προγραμμάτων που παραθέτουμε, τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν κατά κύριο λόγο στη βελτίωση της επικοινωνίας των εργαζομένων με τους πολίτες, καθώς και στη βελτίωση των υπηρεσιών που παρέχονται από τη δημόσια διοίκηση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

- α) Να καταγράψετε τουλάχιστον τρεις μορφές άτυπης μάθησης με βάση την εμπειρία σας.
β) Να αναφέρετε τουλάχιστον δύο θετικά και δύο αρνητικά στοιχεία της άτυπης μάθησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Να συγκρίνετε τις θέσεις της UNESCO που παραθέτουμε για τη δια βίου εκπαίδευση, με τις θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση.

«Η δια βίου εκπαίδευση βασίζεται στους εξής τέσσερις πυλώνες που συνιστούν διαφορετικά είδη μάθησης:

- α) Μαθαίνω πώς να αποκτώ τη γνώση, συνδυάζοντας ικανοποιητικά μια πλατιά γενική παιδεία με τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε ορισμένα θέματα. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνω πώς να μαθαίνω για να μπορώ να επωφεληθώ από τις ευκαιρίες που η εκπαίδευση προσφέρει σ’ όλη τη διάρκεια της ζωής.



β) Μαθαίνω να ενεργώ με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτώ όχι μόνο επαγγελματική κατάρτιση αλλά και γενικότερα τη δυνατότητα να αντιμετωπίζω διάφορες καταστάσεις και να εργάζομαι αρμονικά σε ομάδες. Μαθαίνω ακόμη να δρω μέσα στο πλαίσιο διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων και συνθηκών εργασίας.

γ) Μαθαίνω να συμβιώνω κατανοώντας τους άλλους και έχοντας επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων -συμβάλλοντας στην πραγματοποίηση κοινών δράσεων και στη διευθέτηση των συγκρούσεων- με σεβασμό απέναντι στις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης

δ) Μαθαίνω να ζω με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύσσω την προσωπικότητά μου και να μπορώ να ενεργώ με μεγαλύτερη αυτονομία και περισσότερη κρίση και προσωπική υπευθυνότητα. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση δεν πρέπει να παραμελεί την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων, τη μνήμη, τη λογική κρίση, την αίσθηση του ωραίου, τις φυσικές ικανότητες του ατόμου και τη δεξιότητα της επικοινωνίας» (UNESCO, 1999,).

Στη συνέχεια:

α. Να εντοπίσετε δύο, κατά τη γνώμη σας, βασικές ομοιότητες.

β. Να εντοπίσετε τρεις, κατά τη γνώμη σας, βασικές διαφορές.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Διαβάστε με προσοχή το κείμενο που ακολουθεί.

«Σπάνιοι είναι οι πολίτες που αντιλαμβάνονται καθαρά ποιες είναι οι συνέπειες, μετά από δέκα χρόνια, μιας αύξησης (ή μιας πτώσης) ενός οικονομικού δείκτη (έστω και κατά 1%) και οι οποίοι έχουν συνείδηση του τεχνικού, αλλά χρήσιμου χαρακτήρα ενός τέτοιου δείκτη, θεμελιωμένου σε στατιστικές βάσεις. Εν τούτοις, ένας αριθμός από τις τρέχουσες αποφάσεις μας στηρίζεται, τις περισσότερες φορές χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε, σε παρόμοιες βάσεις» (Πατινώτης, 2007).

Με βάση το κείμενο που διαβάσατε να απαντήσετε στα ακόλουθα ερωτήματα:

α. Με ποιες γνώσεις και με ποια δεδομένα λαμβάνουμε συνήθως σημαντικές αποφάσεις στη ζωή μας; Να αναφερθείτε σε δύο αποφάσεις που λάβατε χρησιμοποιώντας γνώσεις που αποκτήσατε με άτυπη μάθηση.

β. Ποιες αλλαγές επιβάλλουν την ενίσχυση και την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης στις μέρες μας, προκειμένου να λαμβάνουμε με επίγνωση τις αποφάσεις μας;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Μελετήστε το ευρωπαϊκό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση και απαντήστε στις ερωτήσεις που παραθέτουμε στη συνέχεια.

«ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ:

ΕΝΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Βασικές ικανότητες

Οι ικανότητες ορίζονται εδώ ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκείμενο. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση.

Το Πλαίσιο Αναφοράς ορίζει οκτώ βασικές ικανότητες:

1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.

2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες.

3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία.

4) Ψηφιακή ικανότητα.

5) Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn).

6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

7) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα.

8) Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Οι ικανότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, επειδή κάθε μία εξ αυτών μπορεί να συντελέσει σε μια επιτυχημένη ζωή εντός της κοινωνίας της γνώσης. Πολλές από τις ικανότητες αυτές αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται: πτυχές που είναι ουσιαστικές για έναν τομέα υποστηρίζουν ικανότητες σε άλλο τομέα. Η ικανότητα στις θεμελιώδεις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης, της αριθμητικής και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη μάθηση, ενώ η μεθοδολογία της μάθησης στηρίζει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. Υπάρχουν πολλά θέματα που διατρέχουν ολόκληρο το Πλαίσιο Αναφοράς: η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων διαδραματίζουν ρόλο και στις οκτώ βασικές ικανότητες.»

Πηγή: 30.12.2006 EL Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 394/13 - Παράρτημα

α) Συγκρίνετε τον ορισμό της έννοιας «ικανότητες», όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, με την περιγραφή της αντίστοιχης έννοιας στην παραπάνω πηγή. Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές εντοπίζετε;

β) Συγκρίνετε τις βασικές ικανότητες, που προτείνονται από το διεθνές πρόγραμμα DeSeCo, με τις οκτώ βασικές ικανότητες του ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς. Μπορείτε να αντιστοιχίσετε άμεσα τις κατηγορίες της πρώτης κατάταξης στη δεύτερη και αντίστροφα; (καταγράψτε την αντιστοίχιση). Σε ποιο συμπέρασμα θα καταλήγατε από τη σύγκριση αυτή;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Να εντοπίσετε δύο ικανότητες που αναπτύσσονται σε καθένα από τα προγράμματα του Κοινωνικού Πολύκεντρου που παραθέσαμε.

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Συμπληρωματική
βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. (Μέρος Α', Η κατάσταση στην Ελλάδα, σελ. 15-62). Αθήνα: Μεταίχιμο. Στο Μέρος Α' καταγράφονται και αναλύονται οι εξελίξεις που σημειώθηκαν στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Επιπλέον, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων και των επιχειρήσεων που συμμετέχουν σε ενέργειες δια βίου μάθησης και οι παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή των ατόμων και των επιχειρήσεων σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Green, A. (2006). Οι πολλές όψεις της δια βίου μάθησης: σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός. Εξετάζεται ο λόγος για τη δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και οι τάσεις στις εθνικές πολιτικές οι οποίες βρίσκονται πίσω από αυτή τη ρητορική. Επίσης εξετάζεται και ερμηνεύεται πολυεπίπεδα, η δυαδικότητα της συγκλίνουσας ρητορικής και της αποκλίνουσας πολιτικής πρακτικής.



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

Στο πρώτο μέρος του βιβλίου παρουσιάζεται η εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό επιστημονικό πεδίο, το θεωρητικό της πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος εξετάζονται οι στάσεις των Ελλήνων απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, καθώς και το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών.

UNESCO, (1999). *Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*. (Κεφ.2, σελ. 75-98., Κεφ.4, σελ. 125-142, Κεφ.5, σελ. 143-162). (Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζονται η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική συνοχή και με τον αγώνα κατά του αποκλεισμού καθώς και ορισμένες αρχές που αφορούν δράσεις για την αξιοποίηση του κοινωνικού δυναμικού και την προετοιμασία των ατόμων για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται τα τέσσερα διαφορετικά είδη μάθησης που αποτελούν τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης.

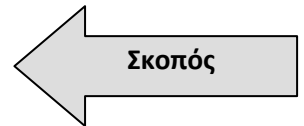
Στο κεφάλαιο 5 παρουσιάζεται η δια βίου εκπαίδευση ως μια συνεχώς διαμορφούμενη και πολυδιάστατη πραγματικότητα, αλλά κι ως δημοκρατικός στόχος μέσα στο εκπαιδευτικό σκηνικό του 21^{ου} αιώνα. Επίσης, παρουσιάζεται η νέα αντίληψη για τη δια βίου εκπαίδευση, η οποία υπερβαίνει τη βελτίωση του επαγγελματικού επιπέδου των ενηλίκων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 του Δημήτρη Βεργίδη

Οι Εκπαιδευόμενοι

Σκοπός:

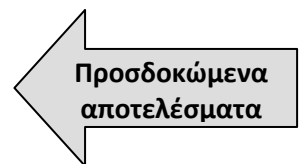
Ο σκοπός του κεφαλαίου είναι η ανάλυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των ενδιαφερόντων τους καθώς και η σύνδεση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας και της μαθησιακής διεργασίας με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, με τα ενδιαφέροντα, με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και με τα σημαντικά δεδομένα του θεσμικού πλαισίου και του τοπικού κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Επίσης, σκοπός του κεφαλαίου είναι η εξέταση της διαπραγμάτευσης του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους για τη στοχοθεσία και την εμβάθυνση στο περιεχόμενο και στη μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία ανταποκρίνεται στη δυναμική που αναπτύσσεται στην ομάδα εκπαίδευσης.



Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

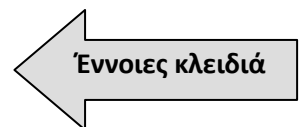
Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη συστηματική μελέτη αυτού του κεφαλαίου είναι:

- Να μπορείτε να προσδιορίζετε σε πολλαπλά επίπεδα τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.
- Να διακρίνετε τις εκπαιδευτικές ανάγκες από τη ζήτηση εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Να διαπραγματεύεστε το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας και τον προσανατολισμό της μαθησιακής διεργασίας με την ομάδα των εκπαιδευομένων.



Έννοιες κλειδιά:

- Σημαντικά δεδομένα.
- Προδιαθέσεις.
- Εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Διαπραγμάτευση.
- Πολιτισμικό κεφάλαιο.
- Κοινωνικό κεφάλαιο.
- Κοινωνικές πρακτικές.



Εισαγωγή

Συχνά, όταν αναφερόμαστε στους εκπαιδευόμενους περιορίζομαστε στη διάκριση μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων τα οποία λαμβάνονται υπόψη περιορίζονται στα εξής:

- τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους,
- το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν παρακολουθήσει,
- την επαγγελματική και οικονομική κατάστασή τους, καθώς και την εργασιακή τους εμπειρία.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Mezirow κομβική σημασία για την εκπαίδευση ενηλίκων έχει η κριτική παρελθόντων παραδοχών των εκπαιδευομένων (2007). Για άλλους συγγραφείς, όπως ο Bourdieu, θα πρέπει να διερευνήσουμε τις κοινωνικές πρακτικές των ενηλίκων στο πεδίο της δράσης τους, το κοινωνικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τις προδιαθέσεις τις οποίες έχουν διαμορφώσει κατά τη διάρκεια των διαδοχικών τους κοινωνικοποιήσεων (στην οικογένεια, στο σχολείο, στην εργασία τους).

Ιδιαίτερη σημασία έχει το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων, στο οποίο οι θέσεις είναι ιεραρχημένες ως προς το κύρος και την εξουσία που ενέχουν. Οι αντιθέσεις και οι αντιπαραθέσεις των εκπαιδευομένων στο πεδίο τους, οι προσπάθειες να βελτιώσουν τη θέση τους και οι προδιαθέσεις τους προσδιορίζουν τις στρατηγικές τους και τις κοινωνικές πρακτικές τους.

Το συσσωρευμένο κοινωνικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο αποτελεί το εφαλτήριο για να διεκδικήσουν οι εκπαιδευόμενοι τη βελτίωση της θέσης τους στο πεδίο τους. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλουν στην ενίσχυση του κοινωνικού τους κεφαλαίου (των κοινωνικών σχέσεων και συνεργασιών που μπορούν να τους αποφέρουν οφέλη) και του πολιτισμικού τους κεφαλαίου (τίτλοι σπουδών, πιστοποιητικά, γνώσεις και ικανότητες που τους επιτρέπουν να διακρίνονται στο δικό τους πεδίο). Σύμφωνα με έναν ευρύτερο ορισμό του κοινωνικού κεφαλαίου που προτείνεται από τον Putnam, το κοινωνικό κεφάλαιο συγκροτείται αφενός από τη συμμετοχή σε εθελοντικές οργανώσεις, συλλόγους και ενώσεις, και αφετέρου από το επίπεδο εμπιστοσύνης που έχει μια κοινότητα μεταξύ των μελών της· η εμπιστοσύνη διακρίνεται σε *διαπροσωπική* και σε *κοινωνική* (Δεμερτζής, 2006).

Η συζήτηση για το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων, για τις ιεραρχημένες κοινωνικές τους θέσεις, για τις στρατηγικές τους και τη συμβολική δύναμη, για τα δίκτυα συνεργασίας στα οποία συμμετέχουν και για τη διαπροσωπική και κοινωνική εμπιστοσύνη, καθώς και για τις κοινωνικές πρακτικές τους, δίνει στον εκπαιδευτή τη δυνατότητα να καταγράψει και να αναλύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, καθώς και τις προδιαθέσεις της ομάδας ενηλίκων στην οποία είναι εκπαιδευτής.

Στη συνέχεια, απαιτείται ο συνδυασμός, η σύνθεση και -εφόσον είναι εφικτή- η εναρμόνιση των αναγκών και των ενδιαφερόντων της ομάδας των εκπαιδευομένων και ευρύτερα των εμπλεκόμενων φορέων, διαμέσου της διαπραγμάτευσής τους. Η διαπραγμάτευση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων φορέων δράσης, αποτελεί μια διεργασία συγκρότησης και αυτοπροσδιορισμού της ομάδας, οριοθέτησής της, καθώς και εμπλοκής της στη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Στη διαπραγμάτευση ο ρόλος του εκπαιδευτή έχει πρωταρχική σημασία, ωστόσο ο βασικός σκοπός του είναι η έκφραση των αναδυόμενων αναγκών των συμμετεχόντων και η συλλογική τους επεξεργασία. Οι

εκπαιδευόμενοι είναι το συλλογικό υποκείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνεπώς η ομάδα εκπαίδευσης επεξεργάζεται και διαμορφώνει σταδιακά, με την ουσιαστική συμβολή του εκπαιδευτή, τα μαθησιακά της αποτελέσματα.

Το κεφάλαιο περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Στη δεύτερη ενότητα εξετάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο που μας επιτρέπει να αναλύσουμε τα ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Στην τρίτη ενότητα εξετάζεται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων και η διαπραγμάτευσή τους.

❖ Τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων

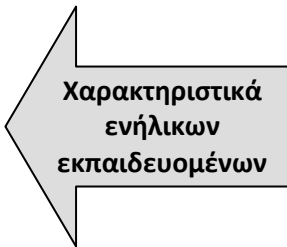
Καταρχάς θα παραθέσουμε τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, όπως τα προσδιορίζει ο Rogers (1999):

α. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι εξ ορισμού ενήλικοι, η εκπαιδευτική διεργασία συμβαδίζει με μεγαλύτερη ωριμότητα και την πορεία προς την ενηλικιότητα.

β. Οι ενήλικοι βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι στο ξεκίνημά της. Αλλαγές και μετασχηματισμοί παρουσιάζονται σε όλες τις πλευρές της ζωής των εκπαιδευομένων: στις σχέσεις τους, στα ενδιαφέροντά τους, στην εργασιακή τους κατάσταση.

γ. Οι ενήλικοι έχουν εμπειρίες και είναι φορείς αξιών και γνώσεων. Οι αντιλήψεις τους είναι εδραιωμένες και πολλές φορές έχουν διαμορφώσει προκαταλήψεις και στερεότυπα, που τους καθορίζουν στις προσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις.

δ. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις οι οποίες για πολλούς μπορεί να συνδέονται με κάποια ανάγκη που αισθάνονται. Οι ρητοί λόγοι της συμμετοχής τους, που ενδεχομένως να μην είναι πραγματικοί, πολλές φορές δε σχετίζονται με τη μάθηση, αλλά με κοινωνικές ανάγκες για συναναστροφή και παρέα ή για νέες γνωριμίες με άλλους ανθρώπους, ή απλώς οι ενήλικοι έχουν μια απροσδιόριστη αίσθηση ανάγκης.



Χαρακτηριστικά
ενηλίκων
εκπαιδευομένων

Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διακριθούν:

- i. σ' αυτούς που είναι προσανατολισμένοι σ' έναν **σκοπό** (π.χ. πιστοποίηση, πτυχίο, επαγγελματική σταδιοδρομία),
- ii. σ' αυτούς που είναι προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική **δραστηριότητα**, ικανοποιούν προσωπικές ή/και κοινωνικές ανάγκες από τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα μάθησης, σχεδόν ανεξάρτητα από το περιεχόμενό της,
- iii. σ' αυτούς που είναι προσανατολισμένοι στη **μάθηση**, συμμετέχουν από ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

(Houle, στο Rogers, 1999).

ε. Οι ενήλικοι έρχονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με συγκεκριμένες προσδοκίες που απορρέουν από εμπειρίες τους στο σχολείο. Έχουν επίσης, συνήθως, τις δικές τους αντιλήψεις για τη μαθησιακή διεργασία και την εκπαίδευση που έχουν διαμορφωθεί στη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο.

Μπορούμε να διακρίνουμε τους συμμετέχοντες με βάση δύο κριτήρια διαφοροποίησης και το συνδυασμό τους:



i. άλλοι είναι ευχαριστημένοι από τη φοίτησή τους στο σχολείο κατά τα παιδικά και τα νεανικά τους χρόνια, ενώ για άλλους ήταν μια δυσάρεστη εμπειρία,
 ii. άλλοι έχουν την προσδοκία ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων θα είναι όπως στο σχολείο και άλλοι ότι θα είναι εντελώς διαφορετική.
 (Rogers, 1999).

στ. Οι ενήλικοι έχουν πολλαπλά και συνήθως ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα και τις περισσότερες φορές είναι εκπαιδευόμενοι «μερικής φοίτησης». Πολύ συχνά, η εκπαίδευση δεν είναι το πρωταρχικό τους μέλημα. Έχουν επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, προβλήματα στην επαγγελματική, οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή και δραστηριότητες που τους απασχολούν. Το περιβάλλον και το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν άλλοτε στηρίζει και άλλοτε παρεμποδίζει τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

ζ. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν αναπτύξει δικές τους στρατηγικές και τρόπους μάθησης που έχουν διαπιστώσει από την εμπειρία τους ότι είναι αποτελεσματικοί για τους ίδιους. Συνεπώς σε κάθε ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι τρόποι που μαθαίνουν τα μέλη της ποικίλουν και μάλιστα συχνά αποτελούν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών τρόπων με σημαντικές διαφορές ως προς το ρυθμό μάθησης, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα σχετικά με το περιεχόμενο βιώματα.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποια από τα παραπάνω γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων σας φαίνονται πιο σημαντικά; Αιτιολογήστε την απάντησή σας με βάση την προσωπική σας εμπειρία ως εκπαιδευτής ή/και ως εκπαιδευόμενος.

Ο Rogers (1999) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι:

- *«Μερικοί είναι πιο ενήλικοι από τους άλλους. Ορισμένοι αναζητούν ακόμα στην εκπαίδευση την εξάρτηση, άλλοι την αυτονομία.*
- *Όλοι αναπτύσσονται και εξελίσσονται, αλλά προς διαφορετικές κατευθύνσεις και με διαφορετικό ρυθμό.*
- *Μερικοί διαθέτουν αρκετή εμπειρία και γνώση, άλλοι λιγότερη. Και έχουν διαφόρους βαθμούς προθυμίας να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πηγές για να βοηθηθεί η μαθησιακή διεργασία.*
- *Έχουν μεγάλο φάσμα προθέσεων και αναγκών, άλλοι συγκεκριμένες, ενώ άλλοι πιο γενικές αλλά σχετικές με την ύλη του υπό εξέταση θέματος και, τέλος, άλλοι άγνωστες ακόμα και στους ίδιους.*
- *Όλοι βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία ενός συνεχούς που αρχίζει από όσους απαιτούν να διδαχθούν τα πάντα και τελειώνει σ' όσους θέλουν να ανακαλύπτουν τα πάντα μόνοι τους. Καθένας έχει κάποιο βαθμό συνείδησης αυτού που μπορεί και δεν μπορεί να κάνει υπό μορφή μάθησης.*
- *Όλοι έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή τους.*
- *Και όλοι έχουν πλέον αποκτήσει τους δικούς τους τρόπους μάθησης, γεγονός που διαφοροποιεί σημαντικά τον έναν από τον άλλον».*

Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ενηλίκων εκπαιδευομένων που προσδιορίζει ο Rogers είναι πολύτιμες για τους εκπαιδευτές. Πρόκειται για τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, τα οποία ασφαλώς πρέπει να παίρνει υπόψη του ο εκπαιδευτής. Όμως υπάρχουν ορισμένα πολύ σημαντικά ζητήματα που παραμένουν προς συζήτηση:

i. Εφόσον οι ενήλικοι διαφοροποιούνται από τα παιδιά και τους νέους καθώς και μεταξύ τους, ως προς τα προαναφερθέντα γενικά χαρακτηριστικά, προκύπτει το ερώτημα ποια είναι τα

ειδικά χαρακτηριστικά τους -οι παράγοντες- που τους ωθούν προς τις συγκεκριμένες επιλογές και συμπεριφορές τους, στο κάθε γενικό χαρακτηριστικό τους. Για παράδειγμα, στο πώς αντιλαμβάνονται την ενηλικιότητα, πώς και ποιες αλλαγές επιδιώκουν στη ζωή τους και πώς συνδέονται με το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που παρακολουθούν, πώς επεξεργάζονται τις προθέσεις τους, τα ενδιαφέροντά και τις προσδοκίες τους και πώς τις συνδέουν με το πεδίο δράσης τους.

ii. Τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων αποτελούν περιοχές διαφοροποίησης των μελών μιας ομάδας εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο εκπαιδευτής οφείλει να παίρνει υπόψη του τις διαφοροποιήσεις αυτές, που όμως φαίνεται σαν να είναι αναλλοίωτες. Για παράδειγμα, για ποιο λόγο να δεχθούμε ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι προκαθορισμένοι, άλλοι να αναζητούν πάντοτε εξάρτηση και άλλοι να αναζητούν αυτονομία ως εκπαιδευόμενοι; Ενδεχομένως, απλώς επιζητούν την επίλυση κάποιου συγκεκριμένου προβλήματος που αντιμετωπίζουν, η φύση του οποίου τους διαφοροποιεί μεταξύ τους.

iii. Επίσης, τα μέλη μιας ομάδας εκπαιδευομένων μπορεί πράγματι να έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα μεγαλύτερης σημασίας από την εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, αν πράγματι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαντά στις ανάγκες τους και συνδέεται με τα πρωταρχικά και σημαντικά ενδιαφέροντά τους, τα ενδιαφέροντα αυτά μπορεί να μην είναι ανταγωνιστικά αλλά συμπληρωματικά.

iv. Στο πλαίσιο των γενικών χαρακτηριστικών που παραθέσαμε, μπορούμε να κατατάξουμε τις συμπεριφορές των εκπαιδευομένων σε κατηγορίες, όμως δεν μπορούμε να αναλύσουμε τις κοινωνικές πρακτικές τους στο πλαίσιο της ομάδας εκπαίδευσης, απλώς τους κατηγοριοποιούμε σε υπο-ομάδες: «Μερικοί διαθέτουν αρκετή εμπειρία και γνώση, άλλοι λιγότερη», άλλοι έχουν συγκεκριμένες προθέσεις και ανάγκες, άλλοι πιο γενικές. Μήπως στην πραγματικότητα πρόκειται για το βαθμό συμμετοχής τους στη διεργασία της ομάδας;

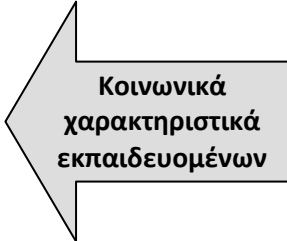
v. Φαίνεται ότι τα γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων συγκροτούν ένα σύστημα αξόνων προβληματισμού και παραδοχών του εκπαιδευτή για τους εκπαιδευόμενους, που τον διευκολύνει στο εκπαιδευτικό του έργο στο βαθμό που αποδέχεται τη διαφορετικότητά τους, αλλά ταυτόχρονα τους ιεραρχεί και τους κατατάσσει σε διάφορες αξιολογικές κατηγορίες, εφόσον μερικοί είναι «πιο ενήλικοι» -άρα πιο ώριμοι- από τους άλλους.

Προκειμένου να αποφεύγουμε να κατηγοριοποιούμε και να κατατάσσουμε τους εκπαιδευόμενους σε κλίμακες αποτίμησης και σε αξιολογικές κατηγορίες με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά τους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη θεωρία του Bourdieu για το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και τις προδιαθέσεις (habitus) των ατόμων. Τους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να τους εκλαμβάνουμε ως **κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένα υποκείμενα της μάθησης** (Βρατσάλης, 1996) και να τους τοποθετούμε στο πεδίο της δράσης τους, προκειμένου να αναλύσουμε τις κοινωνικές πρακτικές τους, ώστε να διευκολύνεται ο μετασχηματισμός τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

❖ Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων

Οι συντελεστές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως οι εκπαιδευτές απαιτείται να προσδιορίζουν σε πολλαπλά επίπεδα τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου και των εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, σ' ένα πρώτο επίπεδο προσδιορίζουμε:

- Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευομένων (ηλικία, φύλο, τόπος κατοικίας, οικογενειακή κατάσταση).
- Το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (τυπική και μη τυπική εκπαίδευση).
- Την επαγγελματική και οικονομική κατάσταση και την εργασιακή τους εμπειρία.



Κοινωνικά
χαρακτηριστικά
εκπαιδευομένων



Τα σημαντικά δεδομένα που αναφέρονται στα δημογραφικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων αποτελούν το πρώτο στάδιο ανάλυσης των κοινωνικών χαρακτηριστικών τους, τα οποία έχουν πολύ μεγάλη σημασία για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Όπως επισημάνθηκε στην CONFINTEA VI της UNESCO (Keogh, 2009), οι προσωπικές καταστάσεις που εμποδίζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο: η ανεργία, η έλλειψη οικονομικών μέσων, η έλλειψη συγκοινωνιών στις αγροτικές περιοχές, οι οικογενειακές συνθήκες, η έλλειψη βασικών γνώσεων, οι αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Προσθέτουμε ότι, σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικής έρευνας, οι κυριότερες αιτίες διακοπής της φοίτησης στο ΕΑΠ, θεσμό της τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τον Κόκκο όπως αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο, είναι οι επαγγελματικές υποχρεώσεις τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες και οι οικογενειακές υποχρεώσεις κυρίως για τις γυναίκες (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003). Συνεπώς, η επίγνωση των χαρακτηριστικών αυτών από τον εκπαιδευτή του παρέχει τη δυνατότητα να ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, λαμβάνοντας υπόψη του τα προβλήματα που προκύπτουν από την κατάστασή τους (καταστασιακά εμπόδια). Στα καταστασιακά εμπόδια (situational barriers) συμπεριλαμβάνεται και η πολιτιστική αξία που αποδίδεται στην εκπαίδευση (EE COM (2006) 614 final).

Όπως προκύπτει από σχετική έρευνα του CEDEFOP:

- «Ένας στους πέντε Έλληνες πολίτες δεν θέλει να συμμετέχει στην εκπαίδευση και κατάρτιση στο μέλλον. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι το κυριότερο εμπόδιο - για το 29% του συνόλου, που αποτελεί το υψηλότερο ποσοστό από όλες τις χώρες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Πιστοποιητικά και κοινωνική αναγνώριση της μάθησης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά κίνητρα για τους Έλληνες.
- Τουλάχιστον οι μισοί από τους ερωτώμενους στην Ελλάδα είναι έτοιμοι να πληρώσουν χρήματα από την τσέπη τους για τη μάθηση που θα τους βοηθήσει να έχουν μια καλύτερη ζωή, να ξεκινήσουν μια επιχείρηση, να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις στον τομέα της εργασίας τους, να πάρουν ένα πιστοποιητικό και να μάθουν μια ξένη γλώσσα.»
(CEDEFOP, 2003,).

Πηγή: CEDEFOP, 2003.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα του CEDEFOP που παραθέτουμε, το 20% των Ελλήνων πολιτών δε θέλει να συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Το κυριότερο εμπόδιο είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις το οποίο επικαλούνται συχνότερα από κάθε άλλο Ευρωπαίο. Οι Έλληνες είναι, όμως, σε μεγάλο ποσοστό έτοιμοι να πληρώσουν οι ίδιοι το κόστος της εκπαίδευσης που επικυρώνεται από αναγνωρισμένο πιστοποιητικό. Η **πιστοποίηση** και η **κοινωνική αναγνώριση** αποτελούν πολύ αποτελεσματικά κίνητρα για τους Έλληνες προκειμένου να επιτύχουν την κοινωνική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Το κοινωνικό περιβάλλον των εκπαιδευόμενων αποτελεί, λοιπόν, σημαντικό παράγοντα συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ένα ακόμη επίπεδο στο οποίο τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η διαθεσιμότητά τους (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να μάθουν). Οι δυσκολίες στο επίπεδο αυτό (dispositional barriers) συχνά συνδέονται με αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των ενηλίκων (EE COM (2006) 614 final).

Οι αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες δεν είναι οι μόνες που επηρεάζουν τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων, αποτελούν απλώς μια από τις αιτίες της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης ορισμένων εκπαιδευομένων.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι παθητικοί αποδέκτες αποφάσεων και γνώσεων. Εφόσον είναι ιστορικά-κοινωνικά συγκροτημένα υποκείμενα έχουν διανύσει ένα μέρος της ζωής τους με αρνητικές και θετικές εμπειρίες και βιώματα, τα οποία ερμηνεύουν και επανερμηνεύουν στο παρόν τους, με το βλέμμα στραμμένο στον ορίζοντα των προσδοκιών τους. Αντιμετωπίζουν προκλήσεις και προβλήματα - τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις και ιδιαίτερα στη σημερινή περίοδο κρίσης είναι πολύ σοβαρά - όπως μεταβολές στην επαγγελματική τους κατάσταση, στην οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή, και γενικότερα υφίστανται τις επιδράσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικο-οικονομικού, πολιτιστικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος.

Δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τους ενήλικους ως απλούς εκπαιδευόμενους, υποδοχείς γνώσεων και ταξινομήσεων, ως πειθήνιους καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Πρώτα απ' όλα σπανίως είναι μόνο εκπαιδευόμενοι, έχουν οικογενειακές και εργασιακές υποχρεώσεις και πολιτικές, συνδικαλιστικές ή/και πολιτιστικές δραστηριότητες. Είναι ήδη φορείς κάποιων σημαντικών εκπαιδευτικών, εργασιακών και κοινωνικών εμπειριών. Ζουν σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, διαθέτουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, έχουν ήδη δοκιμάσει την αποτελεσματικότητά τους στο πεδίο της δράσης τους και έχουν σχέδια για το μέλλον, με βάση την ερμηνεία της διαδρομής τους και τις συνθήκες και τις δυνατότητες του πεδίου τους.

Κάθε **πεδίο**, σύμφωνα με τον Bourdieu (Chevallier & Chauviré, 2010) είναι ιεραρχημένος χώρος με κοινωνικές θέσεις που τις κατέχουν φορείς δράσης και έχει τα δικά του διακυβεύματα και ιδιαίτερα συμφέροντα. Οι στρατηγικές των δρώντων υποκειμένων εξαρτώνται από τη θέση τους στο πεδίο, καθώς και από το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέχουν. Με άλλα λόγια, η λογική του πεδίου στο οποίο δρουν οι εκπαιδευόμενοι - οι ιεραρχήσεις, τα συμφέροντα και οι διακρίσεις που το χαρακτηρίζουν - αποτελεί το άρρητο υπόβαθρο της κοινωνικής πρακτικής τους: των συνεργασιών, των συγκρούσεων και των διαφωνιών τους.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Ανακαλέστε στη μνήμη σας τα κοινωνικά χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων που ξεχώρισαν κάνοντας αισθητή την παρουσία τους σε μια ομάδα εκπαίδευσης. Ποια από τα χαρακτηριστικά αυτά τους έκαναν να ξεχωρίζουν;

Το **κοινωνικό κεφάλαιο** είναι το σύνολο των πόρων που προέρχονται από τη συμμετοχή σε ένα δίκτυο σχέσεων με διάρκεια στο χρόνο -πολύ συχνά θεσμοποιημένες- από όπου αντλούν χρήσιμα πλεονεκτήματα και δυνατότητες βελτίωσης της κοινωνικής τους θέσης στο πεδίο τους (ό.π.). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι είναι φορείς κοινωνικών σχέσεων και ευρύτερα κοινωνικού κεφαλαίου, το οποίο προσπαθούν να αξιοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους στο πεδίο τους, καθώς και να το αυξήσουν συμμετέχοντας μεταξύ των άλλων και σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αναπτύσσοντας στρατηγικές κοινωνικής επένδυσης, από τις οποίες προσδοκούν υλικά ή/και συμβολικά οφέλη.

Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι για τον Bourdieu αυτό που στη συνηθισμένη γλώσσα αποκαλείται "σχέσεις". Οι σχέσεις αυτές συνιστούν για τον κάτοχό τους ένα κεφάλαιο υπόληψης μέσα από το οποίο εξασφαλίζεται η εμπιστοσύνη της καλής κοινωνίας (Πατερρέκα, 1986).



Το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων συνδυάζεται και ενισχύεται από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Σύμφωνα με τη συλλογιστική του Bourdieu «η κατοχή ή η απουσία μορφωτικών αγαθών (που δίνει στο άτομο η οικογένεια και το πρώιμο σχολικό περιβάλλον) λειτουργεί σωρευτικά» (Κόκκος, 2003).

Το **πολιτισμικό κεφάλαιο** συσσωρεύεται, ήδη από το οικογενειακό περιβάλλον κατά τις διαδοχικές κοινωνικοποιήσεις του και συγκροτείται σε τρεις μορφές:

- το **θεσμοποιημένο** πολιτισμικό κεφάλαιο (τίτλοι σπουδών, διπλώματα, εξειδικεύσεις, πιστοποιήσεις),
- το **ενσωματωμένο** πολιτισμικό κεφάλαιο (γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, πνευματική και γλωσσική καλλιέργεια, επιχειρηματολογία, καλοί τρόποι), το οποίο μπορούμε να πούμε ότι δημιουργείται στα πλαίσια της άτυπης και της μη τυπικής εκπαίδευσης,
- το **αντικειμενοποιημένο** πολιτισμικό κεφάλαιο (βιβλιοθήκη, έργα τέχνης, λεξικά, εργαλεία και συσκευές υψηλής τεχνολογίας).

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, που εκδηλώνεται στους τρόπους αντίληψης, σκέψης και δράσης τους ως προδιαθέσεις (habitus). Οι προδιαθέσεις των εκπαιδευομένων προσδιορίζουν τις κοινωνικές πρακτικές τους και επομένως και τον τρόπο συμμετοχής τους σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

«Όλες αυτές οι διάφορες κοινωνικοποιήσεις στο παρελθόν, που σε τελική ανάλυση αναφέρονται σε πολυάριθμες κοινωνικές δομές... δημιουργούν το σύστημα προδιαθέσεων που ονομάζουμε Habitus. Δηλαδή ένα σύστημα σχημάτων αντίληψης, αξιολόγησης και δράσης που ενεργοποιώ και χρησιμοποιώ ευέλικτα και πολύτροπα ανάλογα με την περίπτωση, ανάλογα με το παιχνίδι που παίζω (...) το όλο σύστημα σχημάτων δράσης, αντίληψης και αξιολόγησης... [τα] σχήματα που κουβαλάω μέσα μου ... συνδέονται με δύο ιστορικότητες...: την ιστορικότητα της προσωπικής μου βιογραφίας που βασίζεται σε ένα ιεραρχημένο σύνολο κοινωνικοποιήσεων και την ιστορικότητα των διαφόρων κοινωνικών δομών που εγώ και άλλοι σαν εμένα σταδιακά εσωτερικεύουν» (Μουζέλης, 1995).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούνται από το πεδίο στο οποίο δρουν (συνδικαλιστικό, εκπαιδευτικό, εργασιακό) και από τη θέση τους στο πεδίο αυτό, η οποία προσδιορίζεται θεσμικά αλλά και από το κοινωνικό τους κεφάλαιο. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι διαφοροποιούνται από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και από τις προδιαθέσεις τους που προσδιορίζουν τον τρόπο που σκέφτονται, αισθάνονται και δρουν.

❖ Εκπαιδευτικές ανάγκες: διερεύνηση και διαπραγμάτευση

Στις δύο προηγούμενες ενότητες αναφερθήκαμε στα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις δυνατότητες και στους τρόπους διερεύνησης των ενδιαφερόντων και των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων και ευρύτερα της ομάδας-στόχου.

Εκπαιδευτικές
ανάγκες

Πολύ συχνά η διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών περιορίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων ή της ομάδας-στόχου. Οι δυνητικά εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν συνήθως σε κλειστές ερωτήσεις για τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες τους, με εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο απαριθμούνται οι πιθανές προτιμήσεις και

επιθυμίες τους. Έτσι, όμως, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτών και των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων προσανατολίζεται στα γενικά αιτήματα των εκπαιδευομένων, στις συγκυριακές προτιμήσεις τους και σε άκριτες και αβασάνιστες επιλογές τους, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι τα αιτήματα των εκπαιδευομένων (η ζήτηση) προσδιορίζονται από ιδεολογικές πεποιθήσεις και στερεότυπα, που ίσως υπονομεύουν τη συνεργασία των εκπαιδευομένων με τον εκπαιδευτή και την αναζήτηση και επεξεργασία εφικτών και ρεαλιστικών αποφάσεων για τη λειτουργία της ομάδας. Όπως τονίζει ο Brookfield (2007) «Οι ιδεολογίες είναι προφανείς στη γλώσσα, τις κοινωνικές συνήθειες και τα πολιτισμικά σχήματα. Νομιμοποιούν συγκεκριμένες πολιτικές δομές και εκπαιδευτικές πρακτικές, έτσι ώστε αυτές να γίνονται τελικά αποδεκτές ως αντιπροσωπευτικές της φυσιολογικής τάξης των πραγμάτων».

Πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι είναι δέσμοι ιδεολογικών στερεοτύπων και πρακτικών που έχουν υιοθετήσει και τις εφαρμόζουν εμπειρικά, τις οποίες δύσκολα μπορούν να υπερβούν χωρίς τη συμβολή του εκπαιδευτή. Οι ιδεολογικά νομιμοποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές αποτυπώνονται στις προδιαθέσεις των εκπαιδευομένων, δηλαδή στο σύστημα σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης τους.

Σύμφωνα με τον Brookfield «Κατανόηση της ιδεολογίας σημαίνει γνώση του τρόπου με τον οποίο η ιδεολογία αποτυπώνεται στις τάσεις, στις προκαταλήψεις, στα ένστικτα και τους φανερά διαισθητικούς τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε την εμπειρία και τους οποίους θεωρούμε μοναδικούς για μας.» (ό.π.). Συνεπώς για να κατανοηθούν οι εμπειρίες και οι προδιαθέσεις των εκπαιδευομένων απαιτείται η γνώση και η αποσαφήνιση και ευρύτερα ο κριτικός στοχασμός για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, δεδομένου ότι: «... συχνά αυτό που οι άνθρωποι θεωρούν σημαντικό και θέτουν ως στόχο τους δεν είναι εκείνο που αντιστοιχεί στα ζωτικά συμφέροντά τους αλλά αυτό που έμαθαν να θεωρούν σημαντικό από την κυρίαρχη κουλτούρα και τους κοινωνικούς τους ρόλους. Συνεπώς, όταν ο κριτικός στοχασμός αποσυνδέεται από την κοινωνική του διάσταση, είναι δυνατόν να αποδυναμώνεται και να μεγαλώνει ο κίνδυνος να ακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι ένα κύκλο αναπαραγωγής των δυσλειτουργικών τους αντιλήψεων». (Κόκκος, 2005).

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, σ' ένα **πρώτο επίπεδο** έχει ως αφετηρία τη μελέτη των γενικών και ειδικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου τους, καθώς και την καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση των απόψεων και των ενδιαφερόντων που εκφράζουν. Σ' ένα **δεύτερο επίπεδο**, εξετάζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τις καταστάσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες ενδεχομένως συγκαλύπτονται ή συσκοτίζονται από την ιδεολογία τους και από παγιωμένες πρακτικές που έχουν γίνει αποδεκτές σαν «αντιπροσωπευτικές της φυσιολογικής τάξης των πραγμάτων» όπως επισημαίνει ο Brookfield. Επίσης, εξετάζονται οι στρατηγικές τους για την αντιμετώπιση των αντιθέσεων και των προβλημάτων αυτών και η αποτελεσματικότητά τους.

Σ' ένα **τρίτο επίπεδο** εξετάζεται το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων: οι περιορισμοί που επιβάλλονται στη δράση τους, η κοινωνική θέση που κατέχουν, οι πόροι που έχουν στη διάθεσή τους και οι δυνατότητες παρέμβασής τους.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Να αναφέρετε ένα παράδειγμα από την εμπειρία σας ως εκπαιδευτής ή/και ως εκπαιδευόμενος για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που είχαν σημαντική επίδραση στη συνεργασία σας μαζί τους. Σε ποιο από τα παραπάνω τρία επίπεδα τοποθετείτε τα χαρακτηριστικά αυτά;

Η διαπραγμάτευση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους αποτελεί μια διεργασία συνδυασμού και εναρμόνισης των αναγκών και ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, ώστε να συγκροτηθεί η ομάδα εκπαίδευσης και η σύνδεσή με το περιεχόμενο του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και με τους στόχους των εμπλεκόμενων φορέων.

Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών

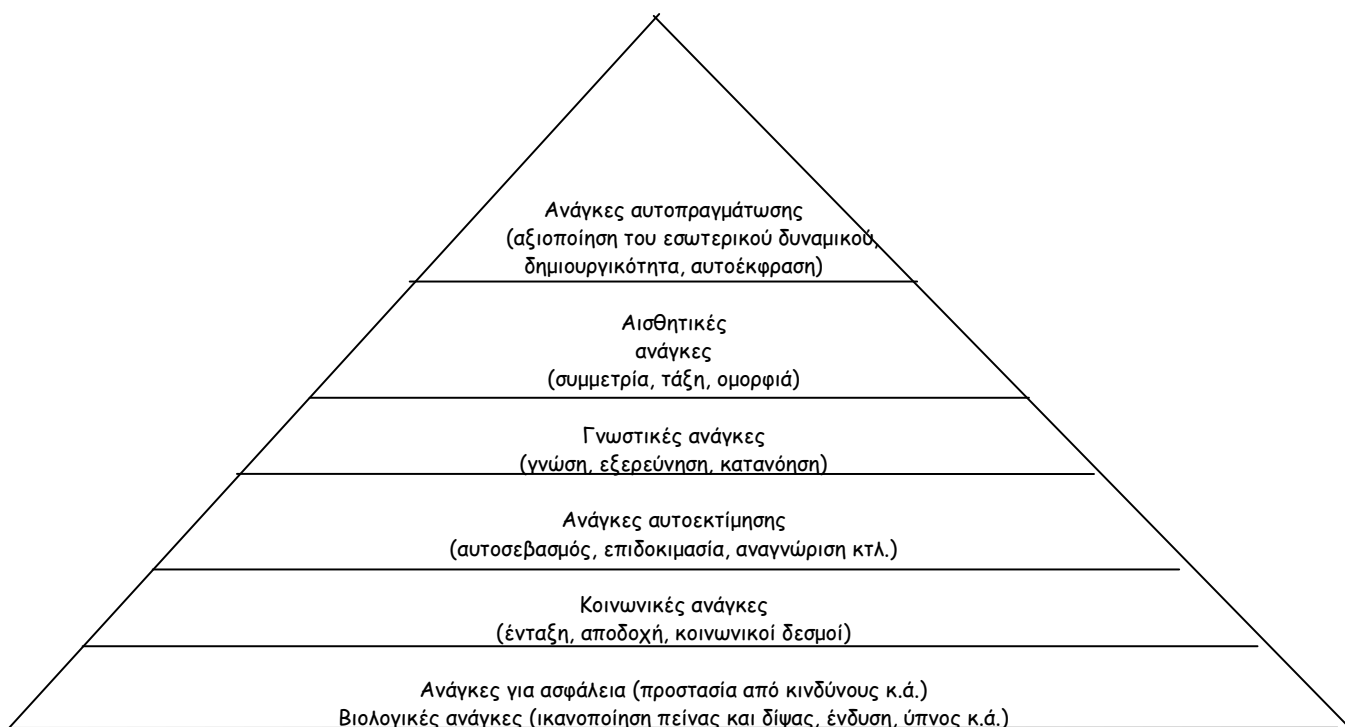
Για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού ή της ομάδας-στόχου απαιτείται καταρχάς η αποσαφήνιση της έννοιας **ανάγκη** και ο προσδιορισμός του σημασιολογικού περιεχομένου της.

Διευκρινίζουμε ότι πολλές φορές η έννοια **ανάγκη** συγχέεται με άλλες παρεμφερείς έννοιες, όπως:

- *αναγκαιότητα*, με κίνδυνο την άκριτη αποδοχή αναγκών που παρουσιάζονται ως μη διαπραγματεύσιμες «αναγκαιότητες»,
- *επιθυμία*, που παραπέμπει σε έναν άκρατο υποκειμενισμό,
- *προτίμηση*, που προϋποθέτει τη γνώση και την ορθολογική επιλογή από τα άτομα,
- *ζήτηση*, που συνδέεται με την αγορά και το μάρκετινγκ (νόμος της προσφοράς και της ζήτησης).

Η πιο γνωστή θεωρία για τις ανάγκες είναι του Maslow ο οποίος ιεραρχεί τις ανάγκες, όπως φαίνεται στην πυραμίδα των αναγκών που παραθέτουμε.

Σχήμα 1
Η πυραμίδα αναγκών του Maslow



Πηγή: Fontana D. 1996, στο Βεργίδης, 2008.

«Η θεωρία του Maslow (1970), γνωστή ως θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών... βασίζεται σε τρία θεμελιώδη αξιώματα. Πρώτο, οι ανεκπλήρωτες ανάγκες κυριαρχούν στη συμπεριφορά των ατόμων και τα οδηγούν στο να επιζητούν και να επιδιώκουν αποκλειστικά στην ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Δεύτερο, οι ανάγκες που θέλουν να ικανοποιήσουν τα άτομα χαρακτηρίζονται για την καθολικότητά τους και είναι τοποθετημένες ιεραρχικά ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους. Τρίτο, οι ανάγκες των υψηλότερων επιπέδων πριν γίνουν αισθητές και επιδιώξιμες, πρέπει να έχουν ικανοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό οι ανάγκες των χαμηλότερων επιπέδων» (Μιχόπουλος, 1996).

Γενικά, οι ανάγκες των ανθρώπων και των κοινωνικών ομάδων προσδιορίζονται αφενός από τους μηχανισμούς και τις δομές μέσα στις οποίες ζουν και εργάζονται, αφετέρου από επιλογές, παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες των ατομικών και συλλογικών φορέων δράσης.

«Σε διεθνές σεμινάριο ... υπογραμμίζεται: “Είναι σημαντικό, για να προσδιορίζονται οι ανάγκες επιμόρφωσης, να συνδυάζονται κάθε φορά η αναζήτηση, η προσεχτική παρακολούθηση της υποκειμενικής έκφρασης των αναγκών και η ανάλυση των αντικειμενικών καταστάσεων που προϋπάρχουν και διαμορφώνουν αυτές τις ανάγκες” (Λε Μποτέρφ 1985). Ο Ντεροζιέ, στο ίδιο σεμινάριο, υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός σε υποκειμενικές και αντικειμενικές ανάγκες συγκαλύπτει την εξουσία των ειδικών. Ασκώντας κριτική στην επιβολή και στο ρόλο των ειδικών διευκρινίζει: «Οι ‘υποκειμενικές ανάγκες’ δεν είναι οι ανάγκες του άλλου (του ‘πελάτη’), μα αυτό που λέει, αυτό που πιστεύει πως ξέρει γι’ αυτές. Οι αντικειμενικές ανάγκες είναι αυτό που ο επιμορφωτής ή ο επιμορφωτικός οργανισμός (αυτός που ξέρει, εγώ) πιστεύει πως ξέρει ότι είναι αυτό που χρειάζεται ο ‘πελάτης-μαθητής’» (Ντεροζιέ, 1985). Προτείνει τον όρο σημαντικά δεδομένα, τα οποία πρέπει να γνωρίζουμε όταν σχεδιάζουμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα» (Βεργίδης, 2012).

Εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται όταν η εκπαίδευση αποτελεί μια «απάντηση» στις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων ή/και στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο. Όπως προαναφέραμε, σύμφωνα με τον Maslow, οι άνθρωποι επιδιώκουν να ικανοποιήσουν τις **ανεκπλήρωτες ανάγκες** τους, με την προϋπόθεση ότι έχουν ικανοποιηθεί οι **ανάγκες τους στα χαμηλότερα επίπεδα**.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να έχουν μια **υποκειμενική** διάσταση, όπως για παράδειγμα η συνειδητοποίηση της έλλειψης συγκεκριμένων γνώσεων ή/και δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αντιστοιχούν σε προσωπικές, επαγγελματικές ή/και κοινωνικές επιλογές, και μια **αντικειμενική** διάσταση, όπως το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, τα νέα εργασιακά ή/και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζονται, οι αλλαγές στην τεχνολογία, στη λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών κ.ά. Με άλλα λόγια, οι αντικειμενικές ανάγκες προκύπτουν από τα σημαντικά δεδομένα της υπάρχουσας κατάστασης.

Επίσης, εφόσον οι εκπαιδευτικές ανάγκες συναρτώνται με το βαθμό συνειδητοποίησης: της έλλειψης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλαγών στην εργασία και στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημοσίων φορέων, μπορούμε να τις διακρίνουμε σε **συνειδητές** και σε μη συνειδητές ή **λανθάνουσες**. Διευκρινίζουμε ότι ακόμη κι όταν η ομάδα-στόχος έχει υψηλό βαθμό συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών της, οι ανάγκες αυτές δεν εκφράζονται πάντα ρητά.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε τρεις κατηγορίες: (Βεργίδης, 2007β)



- α. συνειδητές και ρητές,
- β. συνειδητές αλλά μη ρητές,
- γ. μη συνειδητές, λανθάνουσες, ή υπόρρητες.

Είναι σαφές ότι, ανάλογα με την κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών που επιδιώκουμε να διερευνήσουμε, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές. Για παράδειγμα, οι μη ρητές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι δυνατό να καταγραφούν με ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις. Το ίδιο ισχύει και για τις μη συνειδητές ανάγκες (λανθάνουσες ή υπόρρητες). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες αυτής της κατηγορίας προκύπτουν από την ανάλυση των αντιθέσεων, των δυσκολιών και των προβλημάτων των εκπαιδευομένων, καθώς και από την ανάλυση των μηχανισμών και των δομών του πεδίου στο οποίο δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευόμενοι. Αντίθετα, τις ρητές ανάγκες μπορούμε να τις καταγράψουμε με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου.

Διαπραγμάτευση εκπαιδευτικών αναγκών

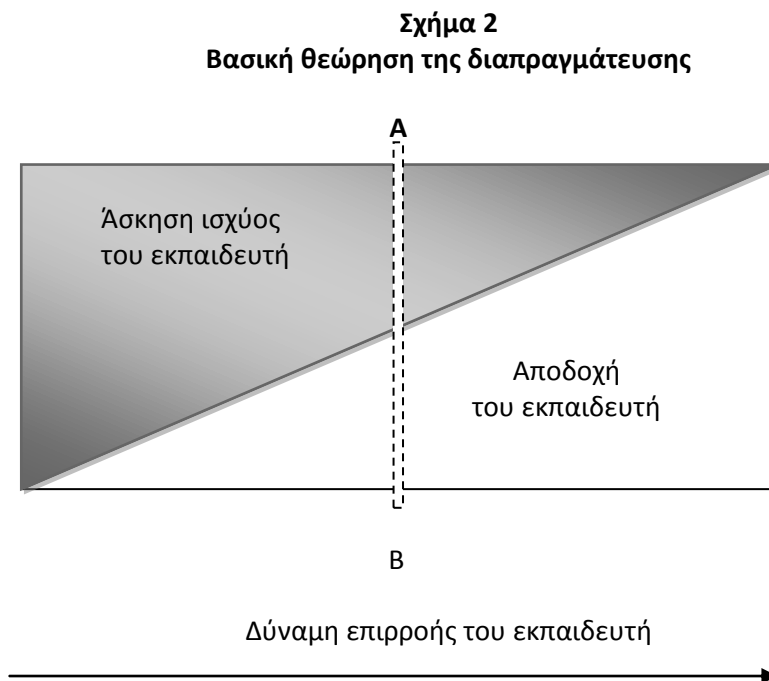
Η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών πραγματοποιείται στο επίπεδο της ομάδας-στόχου από ερευνητές, καθώς και στο επίπεδο της ομάδας εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτές. Ωστόσο, τελικά το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, αλλά και στις προτεραιότητες του φορέα τους, καθώς και του φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων ή του φορέα χρηματοδότησης του προγράμματος. Επίσης είναι σαφές ότι κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Συνεπώς, «Πρέπει να βρεθεί μια ισορροπία μεταξύ των ενδιαφερόντων του ατόμου και των ζητημάτων που αφορούν όλη την κοινωνία» (Illeris, 2006). Αυτή την ισορροπία εναπόκειται στον εκπαιδευτή να την προωθήσει σε συνεχή διάλογο με τους εκπαιδευόμενους, αναπτύσσοντας διεργασίες διαπραγμάτευσης.

Οι εκπαιδευόμενοι είναι αναγκαίο να ενημερώνονται για τα αποτελέσματα της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών που τους αφορούν. Ο **διάλογος** για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους συμβάλλει αφενός στην επεξεργασία τους από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και στην πιθανή ιεράρχησή τους, αφετέρου στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους, των **διαθέσιμων πόρων** και των **περιορισμών** που επιβάλλει το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο και ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτά τα σημαντικά δεδομένα είναι αναγκαίο να συζητηθούν, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν ότι έχουν ως ένα βαθμό εσωτερικεύσει τις ιδεολογίες, τις προτιμήσεις και επιθυμίες που υπαγορεύονται από το περιβάλλον τους, καθώς επίσης να αντιληφθούν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κατάστασης. Όπως υπογραμμίζει ο Κόκκος «Χρειάζεται λοιπόν οι συμμετέχοντες να βοηθούνται να αντιλαμβάνονται κριτικά τις αιτίες από τις οποίες προέκυψαν οι ανάγκες τους, τις ρίζες δηλαδή της κοσμοαντίληψής τους, που είναι προϊόντα των πολιτισμικών επιρροών που έχουν εσωτερικεύσει». (Κόκκος, 2006).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- α) Με βάση την εμπειρία σας για ποιους λόγους είναι απαραίτητος ο διάλογος κατά τη διαδικασία διαπραγμάτευσης των εκπαιδευτικών αναγκών μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων; Τεκμηριώστε την άποψή σας.
- β) Η διαδικασία διαπραγμάτευσης μέσω διαλόγου ποιες ανάγκες - κατά τη γνώμη σας - αποβλέπει να καλύψει από την πλευρά του εκπαιδευομένου και ποιες από την πλευρά του εκπαιδευτή;
- γ) Από την εμπειρία σας ποιοι είναι οι συνηθέστεροι λόγοι που συχνά αυτή η διαπραγμάτευση δεν είναι ουσιαστική και τελικά ούτε αποτελεσματική;

Η συνεργασία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης, στηρίζεται είτε στη θεσμική ισχύ του, είτε στην αποδοχή του εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Όπως διακρίνουμε στο σχήμα 2, η δύναμη επιρροής του εκπαιδευτή αυξάνεται όσο αυξάνεται η αποδοχή του και περιορίζεται η άσκηση εξουσίας εκ μέρους του.



Πηγή: Προσαρμογή από Georges, Ευθυμιάδου & Τσίτος, 1998.

Η διαπραγμάτευση των αναγκών αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και της διεργασίας συγκρότησης της ομάδας των εκπαιδευομένων, η οποία σταδιακά ανασυνθέτει κριτικά τις ανάγκες των μελών της και διαμορφώνει **συλλογικές ανάγκες**. «Η διαπραγμάτευση των προσωπικών και συλλογικών αναγκών και η συλλογική επεξεργασία των αναμενόμενων αποτελεσμάτων όχι μόνο αναπτύσσει τη διαθεσιμότητα και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων, αλλά και συμβάλλει στην υπέρβαση των πιθανών αντιθέσεων, αντιπαραθέσεων, συγκρούσεων και αντιφάσεων, στο ξεπέρασμα των δυσλειτουργιών και στη βελτιστοποίηση του προγράμματος.» (Βεργίδης, 2008).

Για τη διαπραγμάτευση αναγκών πολύ σημαντική είναι η διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων και το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων. Το διακύβευμα της διαπραγμάτευσης συναρτάται με το πνεύμα συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εμπλεκόμενους: εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

Έχει διαπιστωθεί ότι: «Από τη στιγμή που η αλληλεπίδραση δεν είναι επαναλαμβανόμενη, είναι πολύ δύσκολη η επίτευξη συνεργασίας. Γι' αυτό ακριβώς ένας σημαντικός τρόπος προώθησης της συνεργασίας είναι να διαμορφώσεις έτσι το περιβάλλον ώστε οι δυο [ή περισσότεροι] παίκτες [εμπλεκόμενοι] να ξανασυναντηθούν, να αλληλοαναγνωρισθούν και να θυμηθούν τη συμπεριφορά ο ένας του άλλου στις προηγούμενες συναντήσεις τους. Η συνεργασία που βασίζεται στην αμοιβαιότητα μπορεί να είναι σταθερή εάν η αλληλεπίδραση μεταξύ των παικτών [εμπλεκόμενων] είναι συνεχής» (Άξελροντ, 2000).



Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η συμβολή του εκπαιδευτή και του εκπαιδευτικού φορέα έχει καθοριστική σημασία στη διαπραγμάτευση εκπαιδευτικών αναγκών με τους εκπαιδευόμενους ως άτομα και ως ομάδα. Σ' αυτούς εναπόκειται να προβλέπουν τον αναγκαίο χρόνο και να διαμορφώνουν τις συνθήκες διαδοχικών συναντήσεων για τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων και των συντελεστών του προγράμματος, που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη συνεργασίας βασισμένης στην αμοιβαιότητα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

- α) Καταγράψτε τα κυριότερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που κρίνετε απαραίτητο να γνωρίζει και να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτής ώστε να είναι αποτελεσματικότερος στο εκπαιδευτικό του έργο.
- β) Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ποιο κρίνετε ως σημαντικότερο και γιατί; Αναπτύξτε την άποψή σας.
- γ) Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ποιο εκτιμάτε ότι πιθανόν θα δυσκολέψει το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτή και γιατί; Αναπτύξτε την άποψή σας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Ένα βασικό ερώτημα είναι γιατί ορισμένες ανάγκες που τις γνωρίζουν οι ενήλικοι δεν τις εκφράζουν ρητά (συνειδητές, αλλά μη ρητές ανάγκες).

α) Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο που ακολουθεί και επιχειρήστε να εντοπίσετε τους λόγους για τους οποίους πολλοί ενήλικοι αποφεύγουν να εκφράσουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

β) Στη συνέχεια ιεραρχήστε τους τρεις κυριότερους παράγοντες που κατά τη γνώμη σας ευνοούν την έκφραση των εκπαιδευτικών αναγκών, θέτοντας ως πρώτο τον σημαντικότερο.

«Πράγματι, όταν κάποιος ανακαλύπτει ότι συμμερίζεται με πολλούς άλλους ορισμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα, ότι μπορούν να οργανωθούν για να επιτύχουν μαζί έναν ή περισσότερους στόχους, αποβάλλει το παραλυτικό αίσθημα της αδυναμίας και της μοναξιάς και παύει να αντικρύζει την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων σαν αναπότρεπτη και αναλλοίωτη, ενώ συγχρόνως παύει να αντιστέκεται ο ίδιος στην αλλαγή. Από την άλλη πλευρά, το να μπορεί να διαπιστώσει κάποιος ότι δεν είναι ο μόνος που δεν ξέρει, αποτελεί το πρώτο βήμα για να ξαναρχίσει την εκπαίδευσή του» (Schwartz, 1986).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

α) Ποιες βασικές διαφορές θα αναγνωρίζατε μεταξύ των «εκπαιδευτικών αναγκών» και των «επιθυμιών για εκπαίδευση»;

β) Πώς θα μπορούσαν αυτές οι διαφορές να γεφυρωθούν; Τεκμηριώστε την άποψή σας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Η Ελλάδα παρουσιάζει τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ.

α) Για ποιούς, κατά τη γνώμη σας, λόγους παρουσιάζεται αυτή η χαμηλή συμμετοχή;

β) Για κάθε έναν από τους παραπάνω λόγους ποια πρόταση θα διατυπώνατε για την αναστροφή του;

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Συμπληρωματική
βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο *Επιστήμη και Κοινωνία*. (Υπό έκδοση).

Παρουσιάζεται η εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα και αναπτύσσεται η σημασία της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών τους. Στο παραπάνω πλαίσιο παρουσιάζονται μελέτες σε σχέση με τα προβλήματα των εκπαιδευτικών στο έργο τους καθώς και με τις προτιμήσεις τους για επιμορφωτικά θέματα και αναφέρονται τα σημαντικά δεδομένα τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την επιμόρφωσή τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται αποτελέσματα ερευνών για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και για την αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών.

Georges, P. D., Ευθυμιάδου, Α. Γ., & Τσίτος, Δ. Κ. (1998). *Τέχνη και τεχνική των διαπραγματεύσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στο βιβλίο εξετάζεται η διεργασία της *διαπραγμάτευσης*, παρουσιάζονται σχήματα και συνδυασμοί διαπραγματεύσεων, η μεθοδολογία επιλογής στρατηγικής και οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επιλογή και εφαρμογή της σωστής τακτικής.

Βεργίδης, Δ. (2007). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις. Στο *Δημοσιοϋπαλληλικό Κίνημα & Συνδικαλιστική Εκπαίδευση: Ημερίδα της ΑΔΕΔΥ, 23 Φεβρουαρίου 2007*. Αθήνα: Τμήμα Ερευνών Κοινωνικού Πολύκεντρου.

Αποσαφηνίζεται η έννοια της *ανάγκης* και παρουσιάζονται τα πορίσματα έρευνας για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συνδικαλιστικών στελεχών που εκπροσωπούν εργαζομένους στο δημόσιο τομέα.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Κεφ. 3, Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, σελ. 81-107).

Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζονται το προφίλ και τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς και οι συνέπειές τους για τον εκπαιδευτή ενηλίκων.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 του Δημήτρη Βεργίδη

Οι Εκπαιδευτές

Σκοπός:

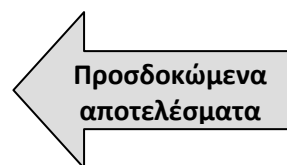
Σκοπός του κεφαλαίου είναι η ανάλυση του ρόλου και των πρακτικών του εκπαιδευτή ενηλίκων καθώς και η οριοθέτηση του έργου του. Επίσης, σκοπός του κεφαλαίου είναι η εξέταση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και των στάσεων που χρειάζεται να διαθέτει ο εκπαιδευτής για τη σφαιρική και αποτελεσματική άσκηση του έργου του.



Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

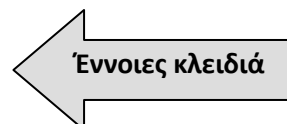
Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη συστηματική μελέτη αυτού του κεφαλαίου είναι:

- Να μπορείτε να προσδιορίζετε τις διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτή.
- Να αναγνωρίζετε και να επιλέγετε τις κατάλληλες κοινωνικές πρακτικές που απορρέουν από το ρόλο του εκπαιδευτή.
- Να προσδιορίζετε τις βασικές δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις που χρειάζεται ο σύγχρονος εκπαιδευτής.
- Να αναγνωρίζετε τις βασικές διαφοροποιήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων από τις παγιωμένες δασκαλοκεντρικές πρακτικές.



Έννοιες Κλειδιά:

- Ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων.
- Πρακτικές του εκπαιδευτή.
- Το περίγραμμα εργασίας του εκπαιδευτή.
- Εκπαιδευτικές πρακτικές.
- Δεξιότητες.
- Ικανότητες και στάσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων.



Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι το πρόσωπο που μεσολαβεί ανάμεσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το φορέα οργάνωσής του και τους εκπαιδευόμενους, καθώς και ανάμεσα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στους εκπαιδευόμενους.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ήδη αναφερθήκαμε στις πολλαπλές στοχεύσεις της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, εξετάσαμε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, που ως ενήλικες απαιτείται να είναι αποδέκτες νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ιδιαίτερα στις σύγχρονες συνθήκες κοινωνικο-οικονομικής κρίσης.

Στο σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον, το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων καθίσταται ιδιαίτερα πολυσύνθετο και απαιτητικό.

«Ο εκπαιδευτής δεν είναι μόνο αυτός που κατέχει γνώσεις τις οποίες πρέπει να μεταδώσει, είναι παράλληλα “διευκολυντής” που προσπαθεί να συντονίσει και να υποστηρίξει τις διαδικασίες μάθησης μέσα σε μια ομάδα καταρτιζομένων, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα όσο το δυνατό περισσότερο τη σύνδεση με τα συγκεκριμένα της κατάρτισης: τοπική αυτοδιοίκηση, φορείς, επιχειρήσεις κλπ. Είναι κατά κύριο λόγο, δημιουργός ευνοϊκών συνθηκών μάθησης, παρά κάποιος που απαγγέλλει γνώσεις. Διευκολύνει και συντονίζει τη συνάντηση της ομάδας καταρτιζομένων στο χώρο, στο χρόνο και σε ένα οργανωτικό πλαίσιο, στο οποίο η πράξη της μάθησης καθίσταται λειτουργική και καρποφόρα.» (Βεργίδης, 2006).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων:

- έχει ειδικές γνώσεις στο αντικείμενο μάθησης,
- είναι διευκολυντής της διαδικασίας και της διεργασίας μάθησης,
- οργανώνει και συντονίζει την ομάδα εκπαίδευσης,
- είναι συνδιοργανωτής του εκπαιδευτικού πλαισίου,
- συνδέει την εκπαίδευση με το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Ποιοι και πώς μπορούν όμως να ανταποκρίνονται ως εκπαιδευτές σε αυτές τις πολλαπλές απαιτήσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων; Ποιες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις χρειάζονται; Πώς μπορούμε να τις αναπτύξουμε; Ποια προσόντα θα πρέπει να έχει ένας καλός εκπαιδευτής ενηλίκων;

Το επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων στη χώρα μας έχει θεσμοθετηθεί τα τελευταία χρόνια. Το ισχύον νομικό πλαίσιο προβλέπει την πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, σύμφωνα με τις ΚΥΑ 113172/2005 και 113613/2006. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων όπως προαναφέραμε είναι πολυδιάστατος και η θεσμική οριοθέτησή του αποτελεί βέβαια ένα σημαντικό βήμα. Απαιτείται, όμως, η ανάλυση του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτή και των κοινωνικών πρακτικών του, με έμφαση στις δραστηριότητες τις οποίες επωμίζεται.

Στην πρώτη ενότητα θα αναφερθούμε στο ρόλο και στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στη δεύτερη ενότητα θα αναφερθούμε στη θέση του εκπαιδευτή ενηλίκων και στις κοινωνικές πρακτικές του. Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στις γνώσεις, στις δεξιότητες και ικανότητες, καθώς και στις στάσεις που χρειάζεται να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Στην τέταρτη ενότητα εξετάζονται η ρητορική και οι πρακτικές των εκπαιδευτών

ενηλίκων. Η πέμπτη ενότητα του κεφαλαίου αναφέρεται στη δυναμική της συμβολής του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων.

❖ Ο ρόλος και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων

Πριν εξετάσουμε τις συνιστώσες του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, θα επιχειρήσουμε να ορίσουμε και να διευκρινίσουμε την έννοια του ρόλου. Κατά τον Goffman (1996), ο ρόλος συνίσταται στα δικαιώματα και στα καθήκοντα που αναλαμβάνει ο κάτοχος μιας θέσης σε μια κοινωνική οργάνωση.

Σύμφωνα με τον Μπέργκερ (1985), ο ρόλος ορίζεται σαν τυποποιημένες αντιδράσεις σε τυποποιημένες καταστάσεις. Ο Μπέργκερ, στη συνέχεια διευκρινίζει περισσότερο την έννοια του ρόλου. «Για να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα του θεάτρου, απ' όπου δανειστήκαμε την έννοια του ρόλου, μπορούμε να πούμε ότι η κοινωνία παρέχει το σενάριο ... Οι ηθοποιοί, λοιπόν, δεν έχουν παρά να υποδυθούν τους ρόλους που τους ανατέθηκαν προτού σηκωθεί η αυλαία. Όσο παίζουν τους ρόλους τους σύμφωνα με αυτό το σενάριο, το κοινωνικό έργο μπορεί να συνεχίζεται όπως ακριβώς προγραμματίστηκε. Ο ρόλος παρέχει το πρότυπο σύμφωνα με το οποίο το άτομο πρέπει να δράσει στη συγκεκριμένη κατάσταση». (1985).

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω:

*α. Ο ρόλος συγκροτείται από τυποποιημένες αντιδράσεις, όταν βρισκόμαστε σε συγκεκριμένες τυποποιημένες καταστάσεις. Συνεπώς, οι ρόλοι έχουν συγκροτηθεί κοινωνικά σε **βάθος χρόνου**, σε επαναλαμβανόμενες καταστάσεις.*

*β. Το «**σενάριο**» μέσα στο οποίο επιτελούνται οι διάφοροι ρόλοι παρέχεται από την κοινωνία στην οποία διαδραματίζονται οι τυποποιημένες καταστάσεις.*

*γ. Οι δρώντες υποδύονται τους ρόλους, που τους ανατίθενται κοινωνικά, πριν σηκωθεί η «αυλαία», εφόσον πληρούν ορισμένες **προϋποθέσεις**.*

δ. Ο ρόλος συνίσταται στα δικαιώματα και στα καθήκοντα που απορρέουν από μια κοινωνική θέση.

*ε. Οι ρόλοι αποτελούν **πρότυπα** σύμφωνα με τα οποία δρουν τα άτομα που κατέχουν την ανάλογη θέση σε συγκεκριμένες καταστάσεις.*

Από τον Μπέργκερ (1985) διευκρινίζεται με έμφαση μια πολύ σημαντική διάσταση του ρόλου. «Οι ρόλοι εμπεριέχουν τόσο τις συγκεκριμένες πράξεις όσο και τα συναισθήματα και τη στάση που ανήκουν σ' αυτές τις πράξεις. Ο καθηγητής που υποδύεται το ρόλο του σοφού, καταλήγει να νιώθει σοφός. Ο ιεροκήρυκας φτάνει να πιστεύει αυτά που κηρύσσει. Ο στρατιώτης νιώθει πατριωτική έξαρση τη στιγμή που φοράει τη στολή του. Στην καθεμία από αυτές τις περιπτώσεις, ενώ το συναίσθημα ή η στάση μπορεί να υπήρχαν προτού γίνει η ανάληψη του ρόλου, ο ίδιος ο ρόλος ενισχύει την προηγούμενη κατάσταση».

Με άλλα λόγια, ο ρόλος δεν αποτελεί ένα απλό κανονιστικό πρότυπο που περιλαμβάνει τη γνώση του «σεναρίου» και τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες για το ικανοποιητικό παίξιμό του. Εμπεριέχει **στάσεις** και **συναισθήματα** που καθιστούν τον εκπαιδευτή κατάλληλο και επαρκή για την επιτέλεση του ρόλου του. Ο εκπαιδευτής **ερμηνεύει** το ρόλο του ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες του, την ένταση των συναισθημάτων που του προκαλεί και τις προσωπικές στάσεις του, όπως έχουν διαμορφωθεί στις κοινωνικές και επαγγελματικές του διαδρομές.

Ένα άλλο ζήτημα, που έχει σημασία για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, είναι ο αναμενόμενος βαθμός τυποποίησης μιας εκπαιδευτικής κατάστασης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων, χαρακτηρίζεται από την πολυμορφία δραστηριοτήτων και τη

διαφοροποίηση των εκπαιδευομένων, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε. Όπως είναι ευνόητο, όσο λιγότερο τυποποιημένη είναι μια κατάσταση, τόσο λιγότερο τυποποιημένες μπορεί να είναι και οι αντιδράσεις στην κατάσταση αυτή.

Συνεπώς, χρειάζεται να εξετάσουμε τις κοινωνικές πρακτικές των εκπαιδευτών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως διαμορφώνονται από το κοινωνικό και από το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, καθώς και από τις κοινωνικές και επαγγελματικές τους διαδρομές που διαμόρφωσαν τις προδιαθέσεις τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Για την ολόπλευρη άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτούνται (Ντεμουντέρ, 2003. Βεργίδης, 2010):

1. **Γνώση του περιεχομένου** της διδακτικής ενότητας που διδάσκει και πιο συγκεκριμένα των επιστημονικών και τεχνικών γνώσεων που συγκροτούν το αντικείμενο εκπαίδευσης στη διδακτική του ενότητα.

Η γνώση του περιεχομένου από τον εκπαιδευτή εξασφαλίζεται:

- από τις αρχικές σπουδές του,
- από τη συνεχιζόμενη επιμόρφωσή του,
- από την επαγγελματική του εμπειρία.

2. **Γνώσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων και κατάλληλες δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις** προκειμένου να εξασφαλίζεται η κάθε φορά κατάλληλη παρουσίαση των γνώσεων και της τεχνογνωσίας του εκπαιδευτή, καθώς και η εμπύχωση των εκπαιδευομένων. Αυτές οι γνώσεις, οι δεξιότητες και ικανότητες είναι ταυτόχρονα οργανωσιακές, όπως η διαπραγμάτευση, ο σχεδιασμός μιας μελέτης περίπτωσης ή ενός σχεδίου δράσης, και καθαρά παιδαγωγικές όπως η ικανότητα να αποσαφηνίζονται οι στόχοι της διδακτικής ενότητας, η ικανότητα να παρακινείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για μάθηση, να αξιοποιούνται οι εμπειρίες τους κ.ά.

3. **Τεχνικές γνώσεις και ικανότητες** για τη χρησιμοποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων, όπως η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, η χρήση διαφόρων τεχνικών έκφρασης κ.λπ.

4. **Κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις**, προκειμένου οι εκπαιδευτές να μπορούν:

- να αναλύουν κριτικά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τους κοινωνικο-οικονομικούς μηχανισμούς,
- να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές στρατηγικές και μεθόδους που συμβάλλουν στην κοινωνική και εργασιακή ανέλιξη των εκπαιδευομένων,
- να συνδέουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με την απασχόληση, την κοινωνική ένταξη και την τοπική κοινωνία.
- να αναπτύσσουν τις κοινωνικές ικανότητες των εκπαιδευομένων.

Ωστόσο τα ζητήματα που θέσαμε παραμένουν. Πώς ερμηνεύουν οι εκπαιδευτές το ρόλο τους; Ποιες στάσεις και συναισθήματα συνοδεύουν την άσκηση του ρόλου τους;

Πολύ σημαντικός είναι ο προβληματισμός του Jarvis για τον καλό εκπαιδευτή. «Ποια είναι όμως τα κριτήρια για να χαρακτηρίσουμε κάποιον καλό εκπαιδευτή ενηλίκων; Θεμελιακά πρέπει, νομίζω, να ξεκινήσουμε από την παραδοχή ότι η διδασκαλία είναι μια ηθική πράξη. Άρα, πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου αρχικά και πρώτιστα. Η ικανότητα να ξεκινήσεις μια σχέση με τους εκπαιδευόμενους ή με τον εκπαιδευόμενο είναι μια πρωταρχική πράξη ποιότητας. Αν δε μπορείς να σχετιστείς με τους εκπαιδευομένους σου δεν θα γίνεις ποτέ καλός εκπαιδευτής.» (Jarvis, στο Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με τον Jarvis, εφόσον η διδασκαλία είναι μια **ηθική πράξη**, τα κριτήρια του καλού εκπαιδευτή είναι:

- ο **σεβασμός** στην προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου,
- η ικανότητα **σχέσης** με τους εκπαιδευόμενους,
- η **ποιότητα** αυτής της σχέσης.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι: «Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων προσδιορίζεται με ποικίλους τρόπους στη σχετική βιβλιογραφία: Εμπυχωτής, συντονιστής, διευκολυντής, διαμεσολαβητής, συνεργάτης και βοηθός των εκπαιδευομένων, υποκινητής και καταλύτης της εκπαιδευτικής διεργασίας, ειδικός, σύμβουλος, μέντορας, ακτιβιστής... Τα καθήκοντά του διαφοροποιούνται και αυξάνονται διαρκώς, ακολουθώντας τις εξελίξεις στον τομέα του» (Λευθεριώτου, 2010). Αν, όμως, πράγματι τα καθήκοντά του εκπαιδευτή ενηλίκων αυξάνονται και διαφοροποιούνται διαρκώς, τότε είναι δύσκολο να αναφερθούμε σε τυποποιημένες καταστάσεις, αναγκαία προϋπόθεση για τη συγκρότηση του ρόλου.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Για σας ποια βασικά χαρακτηριστικά προσδιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτή; Αιτιολογείστε την απάντησή σας με ένα σύντομο κείμενο.

Θα πρέπει επίσης να διευκρινισθεί ότι ο σεβασμός των συμμετεχόντων και η ποιότητα της σχέσης του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους, δεν αναιρεί το γεγονός ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί. «Ο διδάσκων είναι διαφορετικός και δεν είναι ίσος με τους εκπαιδευόμενους, ακόμα και όταν εφαρμόζουμε δημοκρατικές διαδικασίες στην αίθουσα διδασκαλίας» (Freire & Shor, 2011). Ο εκπαιδευτής έχει αυξημένες ευθύνες οι οποίες πηγάζουν από το ρόλο του και από τη συνεργασία του με τον φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων και τα συγκεκριμένα του. Είτε είναι εμπυχωτής, είτε συνεργάτης, είτε μέντορας είτε ειδικός, επωμίζεται συγκεκριμένα καθήκοντα -που μάλιστα φαίνεται να διαφοροποιούνται και να αυξάνονται διαρκώς- τα οποία πρέπει να φέρει σε πέρας (διδασκαλία του αντικειμένου εκπαίδευσης, ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, καλά μαθησιακά αποτελέσματα κ.λ.π.).

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η κοινωνική κατασκευή του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί μια προσέγγιση του έργου του, που αφήνει -όπως προαναφέραμε- περιθώρια ερμηνείας του ρόλου από τους ίδιους τους εκπαιδευτές. Είναι σε ορισμένες συνθήκες πιο αποτελεσματικό, κυρίως στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, αντί να επιχειρούμε να τυποποιήσουμε απαντήσεις σε κάθε άλλο παρά τυποποιημένες εκπαιδευτικές καταστάσεις -συνήθως πολύπλοκες, ρευστές και σε διαρκή διαπραγμάτευση- να ομαδοποιήσουμε τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε δύο άξονες. Ο οριζόντιος άξονας αφορά τον προσανατολισμό του εκπαιδευτή στο περιεχόμενο και στον αντίποδα στη διεργασία. Ο κάθετος άξονας αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είναι ομαδοκεντρικές ή -στον αντίποδα- επικεντρωμένες στον εκπαιδευτή (Rogers, 1999).

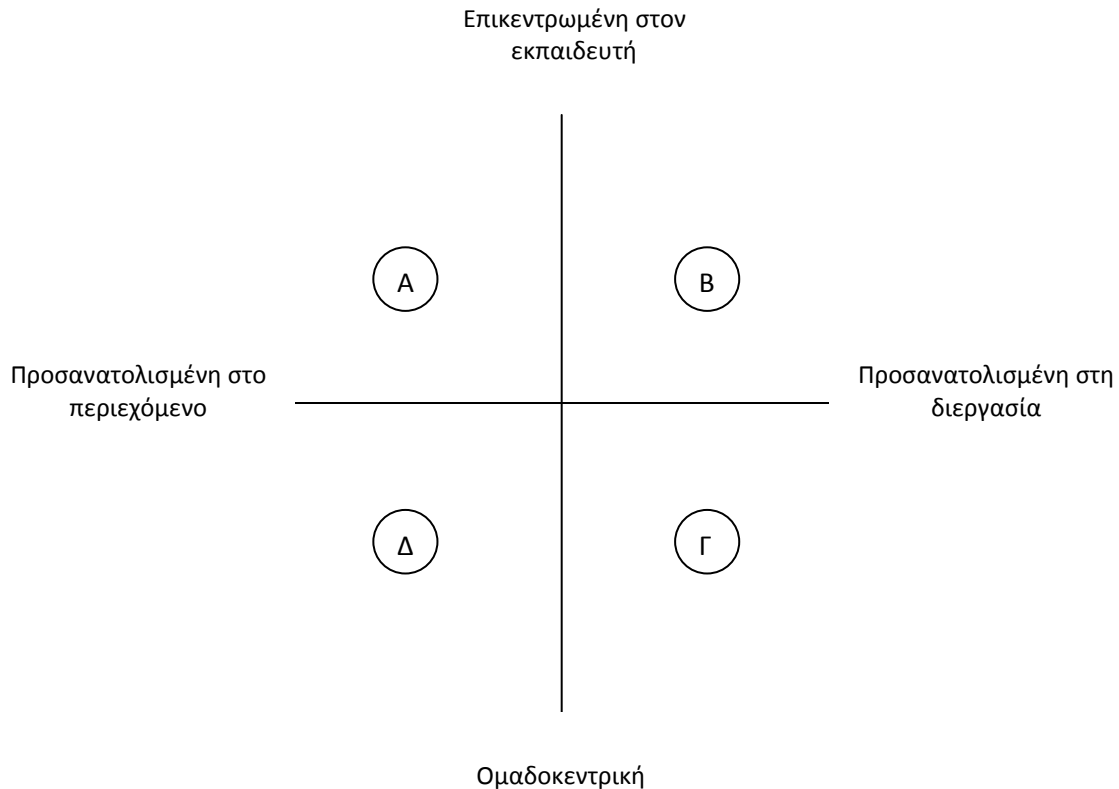
Όπως βλέπουμε στο σχήμα 3 που παραθέτουμε:

α. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βρίσκονται στην περιοχή Α είναι προσανατολισμένες στο περιεχόμενο και στο πρόσωπο του εκπαιδευτή.

β. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της περιοχής Β είναι προσανατολισμένες στη μαθησιακή διεργασία και στο πρόσωπο του εκπαιδευτή.

- γ. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της περιοχής Γ είναι προσανατολισμένες στη μαθησιακή διεργασία και στην ομάδα εκπαίδευσης.
 δ. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της περιοχής Δ είναι προσανατολισμένες στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στην ομάδα εκπαίδευσης.

Σχήμα 3
Προσανατολισμός της εκπαιδευτικής προσέγγισης του εκπαιδευτή



Πηγή: Προσαρμογή από Rogers, 1999.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Σε ποια από τις παραπάνω περιοχές (Α, Β, Γ ή Δ) θα λέγατε ότι προσανατολίζονται κυρίως οι δικές σας εκπαιδευτικές προσεγγίσεις;

Δεν είναι σκόπιμο να χαρακτηρίζουμε με θετικό ή αρνητικό πρόσημο μια εκπαιδευτική προσέγγιση χωρίς να αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά των **εκπαιδευομένων**, το σκοπό του συγκεκριμένου **προγράμματος** και τις **συνθήκες** διεξαγωγής του, καθώς και το **πλαίσιο** του. Επίσης, είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αποτελούν κοινωνικές πρακτικές που σχετίζονται με το αντικείμενο εκπαίδευσης, με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, και ιδιαίτερα με το κοινωνικό και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, καθώς και με τις προδιαθέσεις τους.

Μια παρεμφερής ομαδοποίηση των εκπαιδευτών παρατίθεται από τους Νογέ και Riveteau.

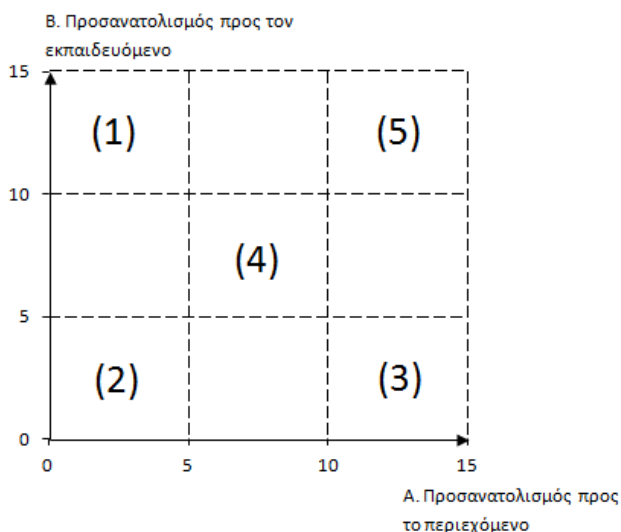
«Το στυλ διδασκαλίας ενός εκπαιδευτή συνδυάζει δύο όψεις, τη στάση του απέναντι στα εκπαιδευόμενα άτομα και τη στάση του απέναντι στο περιεχόμενο εκπαίδευσης. Με βάση το μοντέλο αυτό, είναι δυνατόν να διακρίνουμε διάφορες ομάδες εκπαιδευτών· αυτές αντιστοιχούν στους 5 αριθμούς που εγγράφονται μέσα στον

πίνακα.

Ομάδα 1: Ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν αυθόρμητα την επιθυμία να τελειοποιήσουν τις γνώσεις τους, έχει λοιπόν μεγάλη σημασία να γίνει αποδεκτός από αυτούς ως εκπαιδευτής.

Ομάδα 2: Όπως και στην ομάδα 1, ο εκπαιδευτής δεν επικεντρώνεται ιδιαίτερα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Αυτό που τον ενδιαφέρει είναι να έχει ειδικότητα στο αντικείμενο για να μπορεί να το παρουσιάζει.

Σχήμα 4
Προσανατολισμός του εκπαιδευτή σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους και το περιεχόμενο



Ομάδα 3: Εδώ ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται να οργανώσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, φροντίζει ιδιαίτερα την επιλογή των ασκήσεων ή μιας εκπαιδευτικής πορείας και εφαρμόζει συστήματα αξιολόγησης.

Ομάδα 4: Ο εκπαιδευτής υιοθετεί εδώ μια συμβιβαστική θέση· γι' αυτόν οι επιθυμίες του εκπαιδευόμενου και οι ανάγκες του υπάρχοντος συστήματος δεν συμβαδίζουν, πρέπει λοιπόν να γίνει σύνθεση.

Ομάδα 5: Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι ο εκπαιδευόμενος έχει φυσική κλίση προς τη μελέτη. Πρέπει να εντοπίσει τις ανάγκες του και να μοιραστεί μαζί του την ευθύνη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας» (Nogé & Riveteau, 1997, σελ. 177-178).

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Αναφερόμενοι στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείτε:

- α) Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο προσανατολισμός των εκπαιδευτών σας γενικά;**
- β) Επιλέγοντας δύο συγκεκριμένους εκπαιδευτές που διαφέρουν ως προς το στυλ διδασκαλίας θα μπορούσατε να τους εντάξετε σε διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτών και σε ποιες; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.**

Το ζήτημα που προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι δε φαίνεται να παρεμβαίνουν και να επηρεάζουν τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτών, λείπει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Ο εκπαιδευτής επιλέγει την προσέγγισή του χωρίς να διαπραγματεύεται με τους εκπαιδευόμενους, σύμφωνα με τις δικές του απόψεις, ενδιαφέροντα και θέσεις.

❖ Οι κοινωνικές πρακτικές των εκπαιδευτών ενηλίκων

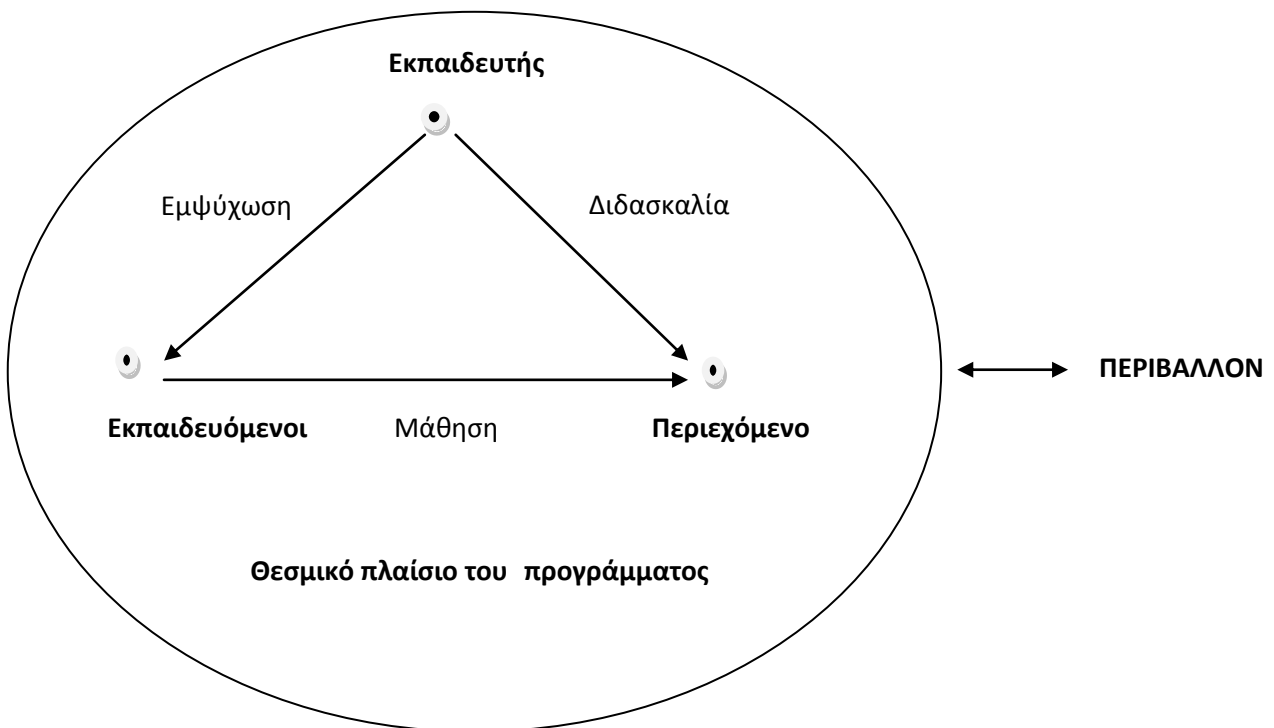
Μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις κοινωνικές πρακτικές (στις οποίες περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικές πρακτικές) που παρατηρούνται στο έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων λαμβάνοντας υπόψη μας το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευόμενους, το θεσμικό πλαίσιο και το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον.



Οι κοινωνικές πρακτικές εκδηλώνονται σε ένα συγκεκριμένο κάθε φορά θεσμικό πλαίσιο, σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με άλλα λόγια σε ένα πεδίο (ιεραρχημένο χώρο κοινωνικών θέσεων). Μπορούμε να καταγράψουμε τις παρακάτω κοινωνικές πρακτικές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (σχήμα 5):

1.Ο εκπαιδευτής συμπεριφέρεται σαν **αυτάρεσκος ειδήμων**. Δε λαμβάνει υπόψη του ούτε τους εκπαιδευόμενους ούτε το περιεχόμενο της διδακτικής του ενότητας, ούτε το σκοπό και το φορέα του προγράμματος. Συνήθως έχει πολύ εξειδικευμένες γνώσεις άσχετες όμως με τους στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, ή αναφέρεται στην επικαιρότητα, ή σε ό,τι ενδιαφέρει τον ίδιο. Οι πρακτικές του θυμίζουν σοφολογιότατο και επιδίδεται σε ένα μονόλογο χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Κεντρικό πρόσωπο αυτής της κοινωνικής πρακτικής είναι ο εκπαιδευτής, ο οποίος φαίνεται να έχει ισχύ και υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, έτσι δεν παίρνει υπόψη του το θεσμικό πλαίσιο του προγράμματος και την περιβάλλουσα κοινωνία.

Σχήμα 5
Πρακτικές του εκπαιδευτή σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους, το περιεχόμενο και το θεσμικό πλαίσιο του προγράμματος



Πηγή: Προσαρμογή από Noyé & Piveteau, 1997.

2. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν συγκροτήσει μια δυναμική ομάδα που επιβάλλει τα δικά της θέματα στον εκπαιδευτή και συχνά ορισμένοι εκπαιδευόμενοι τον υποκαθιστούν θέτοντας ζητήματα άσχετα με το περιεχόμενο του προγράμματος. Επικρατούν οι ατέρμονες συζητήσεις, ο άκρατος σχετικισμός που καταλήγει σε μια φιλική γενική συζήτηση. Η εκπαίδευση συρρικνώνεται και μετατρέπεται σε μια ανταλλαγή απόψεων. Ο εκπαιδευτής συνήθως μετατρέπεται σε **αμήχανο παρευρισκόμενο** ή **ελκυστικό φλύαρο** που απλώς κουβεντιάζει με τους εκπαιδευόμενους. Στο επίκεντρο βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι που επιβάλλονται με το υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο και με τις συγκεκριμένες στρατηγικές τους, που τους επιτρέπουν να παρακάμπτουν το θεσμικό πλαίσιο του προγράμματος.
3. Το λεπτομερώς προσδιορισμένο περιεχόμενο επιβάλλεται από το θεσμικό πλαίσιο ή/και από τα συγκεκριμένα στο περιβάλλον του προγράμματος. Διδάσκεται συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο. Οι πρακτικές που επιβάλλονται αποσκοπούν στη διεκπεραίωση τυποποιημένων μαθημάτων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα ή οι προτιμήσεις των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής δεν έχει τον αναγκαίο χρόνο και την αρμοδιότητα για διαπραγμάτευση αναγκών, είναι υποχρεωμένος να επιμένει στη διδακτέα ύλη χωρίς παρεκκλίσεις και καθίσταται **κατευθυντικός τυπολάτρης**, απλός διεκπεραιωτής των οδηγιών και του εκπαιδευτικού υλικού που έχει λάβει από το φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων ή από άλλους εμπλεκόμενους φορείς. Οι πρακτικές αυτού του είδους δεν προϋποθέτουν εκπαιδευτή με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.
4. Οι κοινωνικές πρακτικές του εκπαιδευτή επικεντρώνονται στην εμψύχωση των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής τείνει να είναι μη κατευθυντικός και μη παρεμβατικός, έτσι η διαπραγμάτευση αναγκών δεν οριοθετείται από το σκοπό του εκπαιδευτικού προγράμματος, το θεσμικό πλαίσιο και το σχεδιασμένο περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Συχνά η εκπαίδευση μετατρέπεται σε συζήτηση για τα γενικά προβλήματα των συμμετεχόντων (οικογενειακά, επαγγελματικά κ.ά.), τα όρια μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων καταργούνται και καθίστανται όλοι ισότιμα μέλη μιας παρέας που προβληματίζεται χωρίς μαθησιακούς στόχους. Η ευθύνη του εκπαιδευτή απέναντι στο φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων υποβαθμίζεται, ο εκπαιδευτής καθίσταται **χαλαρός εμψυχωτής**, φιλικός και ευχάριστος στους εκπαιδευόμενους, τους ενθαρρύνει με κάθε τρόπο, ενδεχομένως αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις μαζί τους και έξω από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όμως, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι περιορισμένα και οι σχέσεις του εκπαιδευτή με το φορέα εκπαίδευσης ή/και με άλλους εμπλεκόμενους φορείς τείνει να καθίσταται προβληματική.
5. Αντίθετα, μπορεί ή έμφαση του εκπαιδευτή να επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι θεσμικοί παράγοντες είναι ισχυροί και επιβάλλουν όχι μόνο το σκοπό αλλά και ανελαστικούς μαθησιακούς στόχους, καθώς και λεπτομερώς προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα, που απλώς ερμηνεύονται από τον εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής δεν συνεργάζεται κριτικά και δημιουργικά με τους υπόλοιπους συντελεστές του προγράμματος, ούτε διαπραγματεύεται με τους εκπαιδευόμενους, επιμένει στη διδασκαλία και την επίτευξη των διδακτικών στόχων και αγνοεί ή υποβαθμίζει την εμψύχωση των εκπαιδευομένων. Η ομάδα των εκπαιδευομένων συνήθως διασπάται στην υπο-ομάδα αυτών που παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία και στην υπο-ομάδα αυτών που δεν έχουν τη διάθεση ή το υπόβαθρο για να την παρακολουθήσουν. Ο **επικεντρωμένος στο περιεχόμενο εκπαιδευτής** συνήθως αγνοεί αυτή τη δεύτερη υπο-ομάδα και απευθύνεται μόνο στους «καλούς μαθητές». Συνήθως δεν έχει το απαιτούμενο κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο για να προσαρμόσει με δική του ευθύνη τη διδακτική του ενότητα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.
6. Σε ορισμένες περιπτώσεις επιβάλλεται η ομάδα των εκπαιδευομένων εκπροσωπούμενη από τα πιο δυναμικά της μέλη, τα οποία γνωρίζουν το περιεχόμενο του προγράμματος ή/και έχουν υψηλού επιπέδου εμπειρία στα θέματα της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Οι



εκπαιδευόμενοι ακολουθούν στρατηγικές υποκατάστασης του εκπαιδευτή, δεδομένου ότι γνωρίζουν εμπειρικά το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας και σε μερικές περιπτώσεις και θεωρητικά. Ο εκπαιδευτής κατά κάποιο τρόπο καταργείται και καθίσταται **σκιάδης εκπαιδευτής** χωρίς κύρος που αδυνατεί να επιτελέσει το διδακτικό και εμπνευστικό έργο του. Οι κοινωνικές πρακτικές που αναπτύσσονται υποσκάπτουν το κύρος του φορέα εκπαίδευσης.

7. Η επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθησιακών αποτελεσμάτων προϋποθέτει πρακτικές στις οποίες η διδασκαλία συνδυάζεται με την εμπύχωση και τη συστηματική διαπραγμάτευση αναγκών μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτής είναι **επαγγελματίας** και γνωρίζει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων: τους περιορισμούς, τις ιεραρχήσεις και τις ρυθμίσεις του, τις πιθανές αντιπαραθέσεις και τα διακυβεύματα. Επίσης, αναγνωρίζει τα συγκείμενα στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, που επηρεάζουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων και το φορέα υλοποίησής του. Έχει υψηλού επιπέδου γνώσεις για τη διδακτική του ενότητα και γνωρίζει σε βάθος τη θεωρία και την εμπειρική εφαρμογή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Διαθέτει αναπτυγμένες δεξιότητες και ικανότητες στη διδασκαλία και στην εμπύχωση καθώς και στη χρήση εκπαιδευτικών μέσων. Αναγνωρίζει ταυτόχρονα τα όριά του και τους περιορισμούς.

Το περιεχόμενο του προγράμματος έχει προσδιοριστεί μετά από διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών και οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συμβολή του στην επίτευξη των στόχων τους. Επίσης, έχουν ενημερωθεί και γνωρίζουν τους οργανωσιακούς και θεσμικούς περιορισμούς και συμμετέχουν με επίγνωση στη μαθησιακή διεργασία. Οι κοινωνικές πρακτικές που αναπτύσσονται συμβάλλουν στην πρόοδο των εκπαιδευομένων.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- α) Επιχειρείστε ν' αντιστοιχίσετε τις κοινωνικές πρακτικές που παραθέσαμε παραπάνω με τους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων που αναφέρονται στον πίνακα 1, Ενότητα 1.2. Σε ποιο συμπέρασμα καταλήγετε;
- β) Το θεσμικό πλαίσιο ενός φορέα πιστεύετε ότι ευνοεί την εφαρμογή κάποιων εκπαιδευτικών και ευρύτερα κοινωνικών πρακτικών έναντι άλλων; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Στη συνέχεια παραθέτουμε τη μαρτυρία ενός έμπειρου εκπαιδευτή ενηλίκων.

«[Εφαρμόζω] εμπειρικές μεθόδους και δεν εννοώ απαραίτητα πρακτική άσκηση. Εννοώ την προσπάθεια να συνδέσουμε την όποια μάθηση συντελείται με τη βιογραφία του εκπαιδευόμενου. Πρέπει να ομολογήσω ότι φυσικά αυτό εξαρτάται μεθοδολογικά και από το μαθησιακό αντικείμενο. Δηλαδή για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, σαν εμένα, που δουλεύουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες, στις τέχνες, ή και ειδικότερα στις κοινωνικές επιστήμες, η εμπειρική μάθηση έχει άμεσο νόημα. Άμεσο νόημα υπάρχει και στο χώρο της εργασίας. Αλλά υπάρχουν περιοχές μάθησης όπου η εμπειρική μάθηση είναι προβληματική. Με βάση τη δική μου εμπειρία πιστεύω ότι επιτυχημένη μέθοδος είναι αυτή κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συσχετίζουν αυτά που μαθαίνουν με την προσωπική τους εμπειρία με ό,τι τους συμβαίνει στη δουλειά, το σπίτι κλπ. Εννοώ την εμπειρία που προκύπτει από τις αξίες και την ερμηνεία της ζωής» (Griffin, 2004.)

Όπως διαπιστώνουμε ο επαγγελματίας εκπαιδευτής ενηλίκων:

- συνδέει την όποια μάθηση με τη **βιογραφία** των εκπαιδευομένων,
- αναγνωρίζει τους **περιορισμούς** που θέτει το μαθησιακό αντικείμενο,
- αναγνωρίζει τα προσωπικά του **όρια** και δεν γενικεύει άκριτα,
- διευκρινίζει ότι μιλάει με βάση τη δική του εμπειρία, άρα αναγνωρίζει και **σέβεται** τις εμπειρίες των άλλων,
- καταθέτει την προσωπική του θέση, **πιστεύει** ότι επιτυχημένη μέθοδος είναι αυτή που προσπαθεί να εφαρμόσει, δεν δογματίζει,

- δηλώνει ότι, κατά τη γνώμη του, η επιτυχημένη μέθοδος της εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται από το κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συσχετίζουν το περιεχόμενο της μάθησης με την προσωπική τους εμπειρία.

❖ Γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) «Οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι στάσεις που χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων θα μπορούσαν να καταταχτούν ως εξής:

1. Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους
2. Επικοινωνεί ουσιαστικά.
3. Συντονίζει και οργανώνει τη ομάδα.
4. Προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων και το διδακτικό υλικό.
5. Εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών.
6. Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της τοπικής ή ευρύτερης αγοράς εργασίας, καθώς και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας.
7. Έχει αυτογνωσία.
8. Αυτοαξιολογείται και αυτοαναπτύσσεται».

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να διαθέτει:

α. **Γνώσεις:** για να προσδιορίζει το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, σε σύνδεση με την τοπική κοινωνία και τον κόσμο της εργασίας. Επίσης, απαιτείται να γνωρίζει τεχνικές και εργαλεία αυτοαξιολόγησης.

β. **Δεξιότητες και ικανότητες:** για να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους εκπαιδευόμενους, να οργανώνει και να συντονίζει την ομάδα και να εφαρμόζει σε κάθε περίπτωση τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές.

γ. **Στάσεις:** να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους και να ενδιαφέρεται γι' αυτούς, να αποδέχεται τους δικούς του περιορισμούς και όρια (αυτογνωσία) και να αναπτύσσεται κι ο ίδιος στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας.

Θεωρούμε, επίσης, ότι απολύτως αναγκαία προϋπόθεση για τον εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να γνωρίζει σε βάθος το μαθησιακό **αντικείμενο**.

Μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τις γνώσεις, τις δεξιότητες-ικανότητες και τις στάσεις που απαιτείται να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε τέσσερις άξονες:

- οργάνωση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας,
- συντονισμός και εμπύχωση της ομάδας των εκπαιδευομένων,
- αυτοπειθαρχία και αυτονομία,
- σύνδεση με την τοπική κοινωνία και με το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

α) Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «αυτοπειθαρχίας του εκπαιδευτή»; Καταγράψτε την άποψή σας.

β) Με βάση την περιγραφή που καταγράψατε επιχειρείστε να επιμερίσετε τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις αξίες/στάσεις που εμπεριέχονται σε αυτήν;

γ) Σύμφωνα με την εμπειρία σας, για ποιους λόγους εσείς θα κρίνατε αναγκαία την αυτοπειθαρχία για τον εκπαιδευτή;

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα που παραθέτουμε, ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις. Ειδικότερα:



α. Οργάνωση περιεχομένου της διδακτικής ενότητας

1. Γνώσεις

- Γνωρίζει πώς να επεξεργάζεται τους σκοπούς και τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος και να τους μετατρέπει σε κατάλληλους διδακτικούς στόχους.
- Γνωρίζει να εκπονεί ή/και να προσαρμόζει κατάλληλα το αναγκαίο εκπαιδευτικό υλικό.
- Έχει τεχνικές γνώσεις για τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων.
- Γνωρίζει μοντέλα, τεχνικές και εργαλεία αξιολόγησης.

**Πίνακας
Γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων**

	Οργάνωση περιεχομένου της διδακτικής ενότητας	Συντονισμός και εμπύχωση της ομάδας των εκπαιδευομένων	Αυτοπειθαρχία και αυτονομία	Σύνδεση με την τοπική κοινωνία και με το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων
ΓΝΩΣΕΙΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Επεξεργασία του σκοπού και των εκπαιδευτικών στόχων και μετατροπή τους σε διδακτικούς στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα • Εκπόνηση ή/και προσαρμογή, ή αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας • Τεχνικές γνώσεις για τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων • Μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία αξιολόγησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών και ενδιαφερόντων • Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές • Μέθοδοι εμπύχωσης • Δυναμική της ομάδας 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπικές δυνατότητες και αδυναμίες του • Διαθέσιμοι πόροι και περιορισμοί της εκπαιδευτικής κατάστασης • Διαθέσιμοι πόροι και περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση κοινωνικο-οικονομικής, πολιτισμικής και εκπαιδευτικής κατάστασης • Φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης • Φορείς κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης • Πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ - ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Ιεράρχηση διδακτικών στόχων και προτεραιοτήτων • Προγραμματισμός • Διαπραγμάτευση αναγκών • Χρήση ψηφιακών και οπτικοακουστικών εκπαιδευτικών μέσων και εκπαιδευτικού υλικού 	<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση και συντονισμός ομάδας • Επικοινωνία • Παρακίνηση και ηγεσία ομάδας • Λήψη αποφάσεων • Ομαδική εργασία • Πρωτοβουλία 	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων/ προβλημάτων • Αντιμετώπιση συγκρούσεων/ κρίσεων • Δημιουργικότητα • Μεταγνωστικές ικανότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Σύνδεση με φορείς για θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ή/και κοινωνικής ανάπτυξης • Προσαρμογή της εκπαίδευσης στις υπάρχουσες δυνατότητες και προοπτικές μετά το πρόγραμμα • Ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων

ΣΤΑΣΕΙΣ

<ul style="list-style-type: none">• Οριοθέτηση παίρνοντας υπόψη τους σκοπούς του προγράμματος και το θεσμικό πλαίσιο• Αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών και συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους για την προσαρμογή του περιεχομένου	<ul style="list-style-type: none">• Εμπιστοσύνη στην ομάδα• Δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος• Συνεργατικότητα• Συμμετοχικότητα	<ul style="list-style-type: none">• Δέσμευση στο σκοπό του προγράμματος• Θέληση για δράση• Υπευθυνότητα• Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης	<ul style="list-style-type: none">• Ανάληψη πρωτοβουλιών για σύνδεση με τοπικούς φορείς.• Ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων για αξιοποίηση εκπαιδευτικών ευκαιριών στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.
--	---	--	---

Πηγή: Επεξεργασία από Βεργίδης, 2010^α.

ii. Δεξιότητες-ικανότητες

- Έχει την ικανότητα να ιεραρχεί τους διδακτικούς στόχους.
- Έχει την ικανότητα να προσαρμόζει το περιεχόμενο στο επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.
- Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέσα.

iii. Στάσεις

- Οριοθετείται παίρνοντας υπόψη του το σκοπό του εκπαιδευτικού προγράμματος και το θεσμικό πλαίσιο.
- Αναγνωρίζει την ανάγκη προσαρμογής του περιεχομένου στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

β. Συντονισμός και εμπύχωση της ομάδας των εκπαιδευομένων

i. Γνώσεις

- Γνωρίζει πώς να διαπραγματεύεται με τους εκπαιδευόμενους.
- Γνωρίζει κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές.
- Γνωρίζει μεθόδους εμπύχωσης της ομάδας και ανάπτυξης της επικοινωνίας.

ii. Δεξιότητες-ικανότητες

- Μπορεί να οργανώνει και να συντονίζει δημοκρατικά την ομάδα των εκπαιδευομένων και να αναπτύσσει τη συμμετοχή τους.
- Μπορεί να συνθέτει τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα και να κατευθύνει την ομάδα σύμφωνα με το σκοπό του προγράμματος,
- Μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες και να προάγει την ομαδική εργασία.

iii. Στάσεις

- Αναπτύσσει την εμπιστοσύνη στην ομάδα και συνεπακόλουθα το κοινωνικό της κεφάλαιο.
- Δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα.
- Αναπτύσσει τη συνεργατικότητα και τη συμμετοχικότητα.

γ. Αυτοπειθαρχία και αυτονομία

i. Γνώσεις

- Γνωρίζει τις δυνατότητές του και τα προσωπικά του όρια.
- Γνωρίζει τους διαθέσιμους πόρους και τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής κατάστασης.
- Γνωρίζει τους διαθέσιμους πόρους και τους περιορισμούς του θεσμικού πλαισίου.

ii. Δεξιότητες-ικανότητες

- Μπορεί να αντιμετωπίζει πολύπλοκες καταστάσεις και να απομειώνει τις εντάσεις.
- Μπορεί να αντιμετωπίζει δημιουργικά συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις,

- Έχει μεταγνωστικές ικανότητες (learning to learn).
- iii. Στάσεις

- Δέσμευση
- Υπευθυνότητα
- Θέληση για δράση
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

δ. Σύνδεση με την τοπική κοινωνία και με το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων

i. Γνώσεις

- Αναλύει την τοπική κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική κατάσταση.
- Γνωρίζει τους τοπικούς κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς.
- Γνωρίζει το πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων.

ii. Δεξιότητες-ικανότητες

- Μπορεί να διευρύνει το κοινωνικό κεφάλαιο της περιοχής αναπτύσσοντας σχέσεις συνεργασίας με τοπικούς φορείς.
- Μπορεί να δίνει προοπτικές στους εκπαιδευόμενους για τη δραστηριοποίησή τους μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

iii. Στάσεις

- Πρωτοβουλία.
- Ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων για ανάπτυξη της δια βίου μάθησης.
- Δημιουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων.

Όπως διαπιστώνουμε, ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο βαθμό που επιτελεί ένα πολυσύνθετο έργο απαιτείται να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και κατάλληλες στάσεις, προκειμένου να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων και να συμβάλλει γενικότερα στη δια βίου μάθηση, τη δική του και των εκπαιδευομένων.

❖ Οι εκπαιδευτές: ρητορική και πρακτικές

Στις προηγούμενες ενότητες αναφερθήκαμε στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, στις γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις που απαιτούνται, καθώς και στις κοινωνικές πρακτικές που προκύπτουν από τη θεωρία και την πράξη στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ρητορική και
πρακτικές

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα εκπονήθηκε και εφαρμόστηκε στη χώρα μας ένα ευρύ πρόγραμμα εκπαίδευσης και πιστοποίησης εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε και αποτελεί μια πολύ σημαντική και πρωτοποριακή ενέργεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2008). Παρά την αναμφισβήτητη επιτυχία του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών και την πιστοποίηση των εκπαιδευτών που ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα μετά από αξιολόγηση, απαιτείται η έρευνα και η μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις εκπαιδευτικές πρακτικές εκπαιδευτών στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, με βάση δύο σχετικές έρευνες.

Οι Μάγος και Σιμόπουλος (2010) εντοπίζουν ανακολουθίες και αντιφάσεις ανάμεσα στη ρητορική των εκπαιδευτών, όπως διατυπώθηκε στις απαντήσεις τους σε σχετικό ερωτηματολόγιο για τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτές:

- δηλώνουν ότι υιοθετούν τους ρόλους του καθοδηγητή, του εμπνευστή και του συνεργάτη των εκπαιδευομένων,

- απορρίπτουν το χαρακτηρισμό τους ως «αυθεντία».

«Οι εκπαιδευτές στις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο εμφανίζονται να υιοθετούν για τον εαυτό τους -κατά ιεραρχική σειρά- τους ρόλους του καθοδηγητή, του εμπυχωτή, του συνεργάτη, του βοηθού και του συντονιστή. Σε μικρότερο βαθμό θεωρούν ότι τους ταιριάζει ο ρόλος του ειδικού, ενώ στην πλειοψηφία τους απορρίπτουν τους χαρακτηρισμούς «καταλύτης» και «αυθεντία». Πρόκειται για μια χαρακτηριστική προσαρμογή στο πλαίσιο που διαμορφώνουν οι «πολιτικά ορθές» παραδοχές του σύγχρονου παιδαγωγικού λόγου καθώς και του λόγου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: την ίδια στιγμή στην πράξη -όπως φάνηκε από την παρατήρηση- εφαρμόζεται, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, το παραδοσιακό μοντέλο, με τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας, κάτοχο, πομπό και κριτή της γνώσης. Στα περισσότερα μαθήματα που παρατηρήθηκαν οι ρόλοι είναι σαφώς διαχωρισμένοι: ο εκπαιδευτής ως φορέας της γνώσης κατά κανόνα είναι αυτός που εισηγείται, κάνει ερωτήσεις, δίνει το λόγο, αναθέτει δραστηριότητες, εξηγεί, διορθώνει και πολλές φορές απορρίπτει τις απαντήσεις που δεν είναι οι αναμενόμενες - ακόμα κι αν είναι σωστές. Οι εκπαιδευόμενοι είναι παθητικοί, καθώς κυρίως γράφουν, ακούν και ρωτούν ή απαντούν στον εκπαιδευτικό» (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010).

Όπως επισημαίνεται, οι εκπαιδευτές του δείγματος υιοθετούν τις παραδοχές του σύγχρονου παιδαγωγικού λόγου και τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όμως, από την παρατήρηση του εκπαιδευτικού έργου διαπιστώθηκε ότι στην πράξη οι ερωτώμενοι εκπαιδευτές εφαρμόζουν το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, που είναι επικεντρωμένο στον εκπαιδευτή. Οι πρακτικές των ερωτώμενων εκπαιδευτών που καταγράφηκαν είναι:

- κάνουν εισήγηση,
- θέτουν ερωτήσεις,
- αναθέτουν δραστηριότητες,
- διορθώνουν τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων,
- απορρίπτουν μη αναμενόμενες απαντήσεις ακόμη και αν είναι σωστές.

Αντίθετα, οι πρακτικές των εκπαιδευομένων είναι παθητικές:

- κυρίως κρατούν σημειώσεις,
- ακούν την εισήγηση,
- απαντούν σε ερωτήσεις.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μια αντίφαση ανάμεσα στη ρητορική των εκπαιδευτών του δείγματος και στις πρακτικές που εφαρμόζονται στη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι πρακτικές εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων είναι θα λέγαμε σχολικού τύπου.

Σε πρόσφατη έρευνα για την επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι επιμορφωτές - κατά κύριο λόγο σχολικοί σύμβουλοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί- δηλώνουν στη μεγάλη τους πλειονότητα (96% του δείγματος) ότι χρησιμοποιούν επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές που στηρίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4

Απόψεις επιμορφωτών του δείγματος για τις επιμορφωτικές τους τεχνικές

Χρησιμοποιήσατε επιμορφωτικές τεχνικές που στηρίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων;	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ναι	187	95,9
Όχι	8	4,1
Σύνολο	195	100

Πηγή: Βεργίδης, κ.ά. 2011.

Κατά παράδοξο τρόπο από τις απαντήσεις τους για τη συχνότητα των επιμορφωτικών τεχνικών, όπως προκύπτει από το σχετικό πίνακα, φαίνεται ότι συχνότερα χρησιμοποιούνται:

- εισηγήσεις με ερωτήσεις-απαντήσεις
- εργασίες σε ομάδες
- δειγματική διδασκαλία
- εισηγήσεις

Οι δειγματικές διδασκαλίες προβλέπονται στο πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης, συνεπώς κατά την άποψη των επιμορφωτών συχνότερα η επιμόρφωση γίνεται με εισηγήσεις, που συχνά εμπλουτίζονται με εργασία σε ομάδες.

Πίνακας 5

Απόψεις επιμορφωτών του δείγματος για τη συχνότητα χρήσης των επιμορφωτικών τεχνικών

(1=πολύ χαμηλή, 2=χαμηλή, 3=μέτρια, 4= υψηλή, 5=πολύ υψηλή)

Επιμορφωτικές τεχνικές	Μέση τιμή
Εισηγήσεις με ερωτήσεις-απαντήσεις	3,76
Εργασία σε ομάδες	3,71
Δειγματική διδασκαλία	3,55
Εισηγήσεις	3,21
Πρακτική άσκηση	2,9
Μελέτη περίπτωσης	2,87
Βιωματικές δραστηριοτήτων	2,84
Οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων δράσης	2,75
Μικροδιδασκαλία	2,68
Επιμόρφωση από απόσταση	2,24
Ανάθεση ατομικών εργασιών	2,04

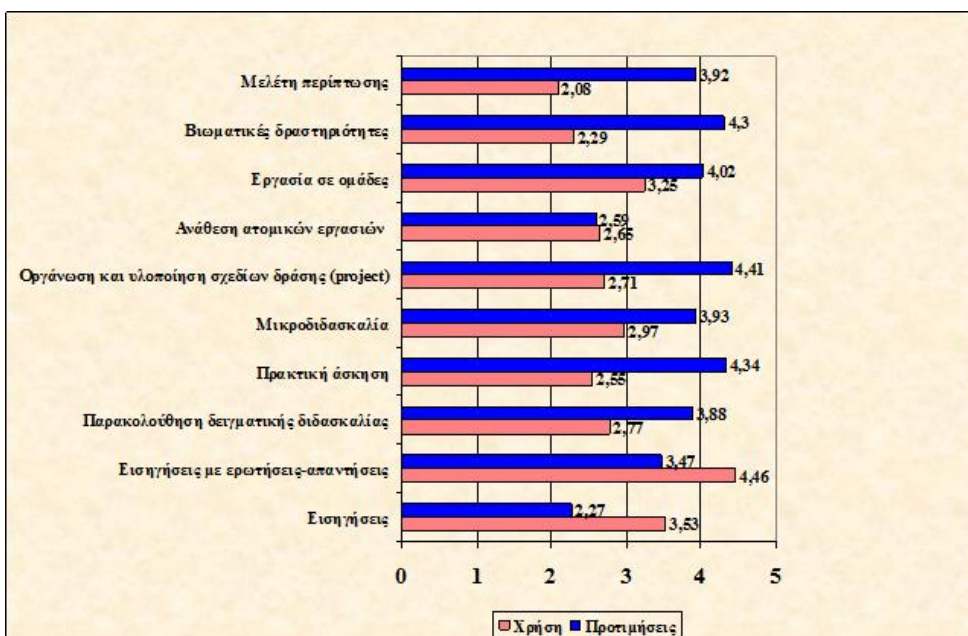
Πηγή: Βεργίδης, κ.ά., 2011.

Η υπάρχουσα κατάσταση όσον αφορά τις επιμορφωτικές τεχνικές γίνεται ακόμη πιο απογοητευτική, αν εξετάσουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ε.) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Ε.) για τις προτιμήσεις τους και τη συχνότητα χρήσης των επιμορφωτικών τεχνικών.

Η συχνότητα χρήσης εισηγήσεων και εισηγήσεων με ερωτήσεις-απαντήσεις είναι μεγαλύτερη από τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα για τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές ο βαθμός προτίμησής τους είναι μεγαλύτερος από τη συχνότητα χρήσης τους.

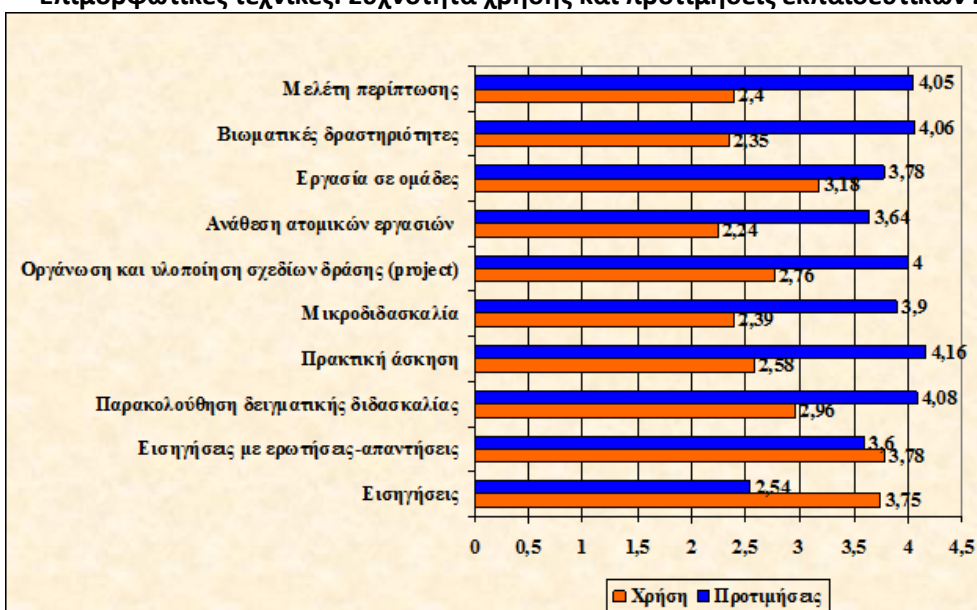
Όπως φαίνεται, οι επιμορφωτές είναι ενημερωμένοι για τις αρχές και τις μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων, ωστόσο όπως αποδεικνύεται από τα δεδομένα που παραθέσαμε, δεν έχουν αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες, καθώς και τις αναγκαίες στάσεις για να μετασχηματίσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους.

Διάγραμμα 5
Επιμορφωτικές τεχνικές. Συχνότητα χρήσης και προτιμήσεις εκπαιδευτικών Π.Ε. (Μ.Ο.)



Πηγή: Βεργίδης, κ.ά., 2011.

Διάγραμμα 6
Επιμορφωτικές τεχνικές. Συχνότητα χρήσης και προτιμήσεις εκπαιδευτικών Δ.Ε. (Μ.Ο.)



Πηγή: Βεργίδης, κ.ά., 2011.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- α) Ανακαλώντας στη μνήμη σας τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στα οποία έχετε μετάσχει ποιες ήταν οι συχνότερες εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτών; (Πρώτα η συχνότερη κοκ).
- β) Ανακαλώντας στη μνήμη σας το, κατά τη γνώμη σας, πιο επιτυχημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που έχετε παρακολουθήσει, σε ποια χαρακτηριστικά του θα αποδίδετε την επιτυχία του;
- γ) Ανακαλώντας στη μνήμη σας ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που έχετε παρακολουθήσει σε αντικείμενο που σας ενδιέφερε, αλλά στο οποίο είχαν χρησιμοποιηθεί αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ποιο στοιχείο του θα αντικαθιστούσατε, ώστε να γίνει αποτελεσματικότερο;

❖ Ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων: η δυναμική της συμβολής του

Την τελευταία δεκαετία έχουν γίνει στη χώρα μας σημαντικά βήματα στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Ωστόσο, οι πρακτικές των εκπαιδευτών φαίνεται ότι δεν έχουν μετασηματισθεί σε ικανοποιητικό βαθμό σύμφωνα με τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Όπως εξάλλου είναι γνωστό, ένας μεγάλος αριθμός πιστοποιημένων ή όχι εκπαιδευτών και επιμορφωτών ενηλίκων είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φαίνεται ότι εξακολουθούν να εφαρμόζουν τις σχολικές μεθόδους διδασκαλίας, με βάση τη μεγάλη τους διδακτική εμπειρία.

Η δυναμική του εκπαιδευτή

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ορισμένες βασικές διαφοροποιήσεις που απαιτούνται για το σύγχρονο εκπαιδευτή ενηλίκων.

α. Η επιστημολογική ρήξη

Όπως υποστηρίζει ο Knowles (2009), οι συσσωρευμένες εμπειρίες σε ορισμένες περιπτώσεις **κλείνουν το μυαλό μας** στις νέες ιδέες. «Καθώς συσσωρεύουμε εμπειρίες, τείνουμε να αναπτύσσουμε διανοητικές συνήθειες, προκαταλήψεις και να προϋποθέτουμε πράγματα που τείνουν να “κλείσουν” το μυαλό μας απέναντι σε νέες ιδέες, νέες παραδοχές και εναλλακτικούς τρόπους σκέψης. Ακολούθως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων προσπαθούν να ανακαλύψουν τρόπους ώστε να βοηθήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν τις συνήθειες και τις προκαταλήψεις τους και να “ανοίξουν” το μυαλό τους σε νέες προσεγγίσεις» (Knowles, 2009).

Βέβαια, ο Knowles αναφέρεται στους εκπαιδευόμενους. Όμως και οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ως εκπαιδευόμενοι, αλλά και γενικά οι εκπαιδευτές έχουν διανοητικές συνήθειες και προκαταλήψεις που πρέπει να επανεξετάζουν. Συνεπώς, ο κριτικός στοχασμός για τις πρακτικές τους είναι αναγκαίος και για τους εκπαιδευτές. Διαφορετικά, δημιουργείται η αντίφαση οι εκπαιδευτές να προσπαθούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν τις συνήθειες και τις προκαταλήψεις τους, χωρίς να επανεξετάζουν και οι ίδιοι τις δικές τους. Η ίδια παρατήρηση ισχύει και για τη θέση του Rogers ότι: «Η απομάθηση είναι μια δύσκολη και μακροχρόνια διεργασία, αλλά και ουσιαστικό τμήμα της εκπαίδευσης των ενηλίκων» (Rogers, 1999). Εφόσον δεχόμαστε τη θέση αυτή, θα πρέπει να δεχθούμε ότι η απομάθηση των δασκαλοκεντρικών εκπαιδευτικών πρακτικών είναι μια δύσκολη και μακροχρόνια διεργασία όχι μόνο για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτές, αλλά και για τους εκπαιδευτές τους. Για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στη μάθηση και κυρίως τα **επιστημολογικά εμπόδια**, απαιτείται μακροχρόνια διεργασία απομάθησης και επιστημολογική ρήξη. Πιο συγκεκριμένα, για το σύγχρονο επαγγελματία εκπαιδευτή ενηλίκων που κατέχει τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων απαιτείται η

επιστημολογική ρήξη με την **“κοινή γνώση”**, τις δασκαλοκεντρικές πρακτικές που παγιώθηκαν στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης, με τη διδακτική εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση.

Επιστημολογικό εμπόδιο είναι οι βαθιά ριζωμένοι τρόποι σκέψης, παλιές εννοιολογικές και μεθοδολογικές δομές που εμποδίζουν την πρόοδο της επιστημονικής γνώσης. Επιστημολογική ρήξη είναι η υπερνίκηση των επιστημολογικών εμποδίων και η βελτίωση της επιστημονικής οπτικής· είναι η ριζική τομή με τις προηγούμενες γνώσεις (Tiles, 1999, στο Τζιντζίδης, 2010).

β. Ο διάλογος

Ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων αναπτύσσει το διάλογο με τους εκπαιδευόμενους και μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Όπως επισημαίνει ο Κόκκος: «Η κριτική συνειδητοποίηση συνίσταται στο να αποκτούν οι άνθρωποι επίγνωση των κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών συνθηκών που καθορίζουν τη ζωή τους, να τις επανεξετάζουν και να διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις, που αντιστοιχούν στα ζωτικά συμφέροντά τους... Μέσα σε αυτή τη διεργασία έχει καθοριστική σημασία ο διάλογος που αναπτύσσεται, τον οποίο ο Freire αντιλαμβάνεται σαν μια διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων: Ο εκπαιδευτής ενδυναμώνει την ικανότητα της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων. Δεν τους επιβάλλει τις δικές του απόψεις αλλά ούτε τις κρύβει. Ταυτόχρονα μαθαίνει από τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους και επανεξετάζει κριτικά τις δικές του απόψεις» (Κόκκος, 2010).

Δεν αρκεί να τίθεται ως σκοπός η κριτική συνειδητοποίηση, δηλαδή η απόκτηση επίγνωσης για τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες, καθώς και η διαμόρφωση νέων αντιλήψεων για τα ζωτικά μας συμφέροντα. Απαιτείται η διαύγηση και ο ενστερνισμός της **μεθόδου** που προωθεί αυτόν το σκοπό. Για την κριτική συνειδητοποίηση απαιτείται η ανάπτυξη του **κριτικού διαλόγου, ως διαλεκτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων**. Ο εκπαιδευτής αναπτύσσοντας το διάλογο με τους εκπαιδευόμενους, ενδυναμώνει την κριτική τους σκέψη και τον κριτικό στοχασμό. Ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να επανεξετάζει κριτικά τις δικές του **παραδοχές**. Όπως τονίζει ο Taylor, η εμπειρία και ο κριτικός στοχασμός αναδεικνύονται στην αρένα του διαλόγου (2010).

Την καθοριστική σημασία του κριτικού διαλόγου και της συλλογικότητας υπογραμμίζει και ο Brookfield.

«Θεωρώ ότι ο κριτικός στοχασμός πρέπει να είναι συνεργατικό έργο. Πράγματι, δεν είμαι σε θέση να δω πώς μπορεί να είναι κάτι άλλο παρά μια αμείωτα κοινωνική διεργασία. Κάθε κριτικά στοχαστική προσπάθεια που κάνουμε μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία με τη βοήθεια των κριτικών μας φίλων. Χρειαζόμαστε τους άλλους για να λειτουργήσουν ως κριτικοί καθρέφτες που θα αναδείξουν τις παραδοχές μας για λογαριασμό μας και θα τις αντικατοπτρίσουν σ' εμάς με έναν ανοίκειο, εκπληκτικό και ενοχλητικό τρόπο. Χρειαζόμαστε, επίσης, τους κριτικούς μας φίλους, για να μας παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, να μας δίνουν αναφορές από το “μέτωπο” των δικών τους κριτικών διαδρομών» (Brookfield, 2007).

Ο Brookfield διευκρινίζει ότι ο κριτικός στοχασμός αποτελεί **κοινωνική διεργασία** συνεπώς απαιτείται ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευτών και κριτικών φίλων. Οι **κριτικοί φίλοι**, υποστηρίζει ότι λειτουργούν ως καθρέφτες που αναδεικνύουν κριτικά τις παραδοχές μας απ' τη μια μεριά με ανοίκειο και ενοχλητικό τρόπο, από την άλλη παρέχοντας τη συναισθηματική τους υποστήριξη.



Η διαλεκτική συζήτηση αποτελεί μια μαθησιακή διεργασία που βοηθάει όλους τους συμμετέχοντες και καθιστά τον κριτικό στοχασμό κοινωνική διεργασία με συμμετόχους και εκπαιδευόμενους. Όμως, ο διάλογος και η διαλεκτική συζήτηση και σχέση για να καρποφορήσει απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις.

«Ο Σωκράτης προτιμά τη διαλεκτική συζήτηση στην οποία και τα δύο μέρη συνεργάζονται και ακολουθούν το επιχείρημα οπουδήποτε οδηγεί. Δεν υπάρχει πίεση να καταλήξουν σ' ένα πρακτικό συμπέρασμα. Έχουν την άνεση να χρονοτριβήσουν σ' ένα ενδιαφέρον θέμα. Αν η μια πλευρά σφάλλει, η άλλη διορθώνει καλόβολα το λάθος, με δημιουργικό τρόπο. Σκοπός και των δύο πλευρών είναι μια συνεργατική, ειλικρινής αναζήτηση της αλήθειας» (Sorensen, 2009).

Οι προϋποθέσεις της διαλεκτικής συζήτησης που επισημαίνονται είναι:

- οι συμμετέχοντες συνεργάζονται,
- δέχονται τα επιχειρήματα χωρίς προκαταλήψεις,
- δεν υπάρχει πίεση για άμεσο πρακτικό αποτέλεσμα,
- έχουν την άνεση χρόνου,
- οι συμμετέχοντες είναι καλής πίστης,
- η συζήτηση γίνεται με δημιουργικό τρόπο,
- σκοπός των συμμετεχόντων είναι η συνεργατική και ειλικρινής αναζήτηση της αλήθειας.

Ωστόσο, η νέα γνώση παρ' όλο που στηρίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις, αναδύεται σε αντιδιαστολή και σε αντιπαράθεση μ' αυτές. «Χρειάζεται να μπορεί [ο εκπαιδευτής] να προσανατολίζει τους συμμετέχοντες σε ένα τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς που είναι διαφορετικός ενδεχομένως από αυτόν που είχαν συνηθίσει, πράγμα που μπορεί να τους προκαλεί ανάμεικτα και ορισμένες φορές οδυνηρά συναισθήματα» (Κόκκος, 2011).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εκτιμά τις υπάρχουσες συνθήκες και να αναπτύσσει το διάλογο, παράλληλα με τη συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευομένων και τη δημιουργία **διαπροσωπικής εμπιστοσύνης**. Ο Shor διατυπώνει, προς αυτή την κατεύθυνση μια ενδιαφέρουσα πρόταση: «Προτείνω την ανάγνωση κειμένων μικρής έκτασης, τους προτρέπω να γράφουν, να στοχάζονται και να επιχειρηματολογούν σχετικά με τις εμπειρίες τους· προσπαθώ το σχέδιο των μαθημάτων μου να είναι ευέλικτο και να μην έχει μεγάλη έκταση» (Freire & Shor, 2011).

Έτσι, ο διάλογος θεμελιώνεται σε επιχειρήματα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και οργανώνεται με αφετηρία σύντομα κείμενα, που συμβάλλουν στη θεματική οριοθέτηση του διαλόγου.

γ. Η ανάλυση των σχέσεων ισχύος

Σύμφωνα με την Cranton (2006) η ισχύς -η δύναμη- είναι μέρος του ρόλου του εκπαιδευτή και συνίσταται από :

- τη δύναμη που απορρέει από τη **θέση** του (επιβολή, έλεγχος των πόρων, των αμοιβών, της πληροφορίας),
- την **προσωπική** του δύναμη (ειδίκευση, χαρίσματα κ.λπ.),
- **πολιτική** δύναμη (λήψη αποφάσεων, συμμαχίες, θεσμοποίηση).

Η Cranton (2006) αναφέρεται επίσης στην πειθαρχική δύναμη της σύγχρονης κοινωνίας που εκδηλώνεται με την **αυτοεπιτήρηση**, δηλαδή την εμμονή στους κανόνες για να είναι - εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι- αρεστοί και αποδεκτοί από το πλαίσιο.

Προκειμένου να αναπτύσσονται σχέσεις διαπροσωπικής εμπιστοσύνης ο εκπαιδευτής οφείλει να αναγνωρίζει την εξουσία που ασκεί μέσω της πρακτικής του. Όπως επισημαίνει ο Brookfield: «Η εξωτερίκευση και η διερεύνηση των σχέσεων ισχύος (που είναι ο πρώτος σκοπός του κριτικού στοχασμού) μας αναγκάζει, ως εκπαιδευτές ενηλίκων, να αναγνωρίζουμε τη σημαντική εξουσία που ασκούμε μέσω της πρακτικής μας». (Brookfield, 2007).

Ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι σύμφωνα με τον Brookfield χρειάζεται να εξετάζουν και να αναλύουν τις σχέσεις που υπάρχουν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων και στο περιβάλλον του (κατάσταση, θεσμικό πλαίσιο, συγκεκριμένα). Υποστηρίζει ότι **η αναγνώριση των σχέσεων ισχύος** στο πεδίο και των παραδοχών των συμμετεχόντων αποτελεί προϋπόθεση για την κριτική μάθηση και τον κριτικό στοχασμό. «Για να αποτελέσει κάτι παράδειγμα κριτικής μάθησης, κριτικής ανάλυσης ή κριτικού στοχασμού, θεωρούμε ότι τα άτομα στα οποία αναφέρεται θα πρέπει να εμπλακούν σε ένα είδος ανάλυσης των σχέσεων ισχύος που ενυπάρχουν στην κατάσταση ή το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Θα πρέπει, επίσης, να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν τις προσφιλείς τους παραδοχές που στην πραγματικότητα καταστρέφουν την αίσθηση της ευημερίας τους και υπηρετούν τα συμφέροντα άλλων, με άλλα λόγια τις ηγεμονικές παραδοχές.» (Brookfield, 2007). Συνεπώς, ακόμη και ο -σύμφωνα με τον Jarvis- εκπαιδευτής/καλός άνθρωπος (Λευθεριώτου, 2010) διαθέτει ισχύ και την χειρίζεται στην ομάδα των εκπαιδευομένων.

δ. Τα συναισθήματα

Ο σύγχρονος εκπαιδευτής συμβάλλει στην ανάπτυξη του διαλόγου δίνοντας έμφαση όχι μόνο στις συμπεριφορές και στις δραστηριότητες των εκπαιδευομένων, αλλά και στα συναισθήματα που συνδέονται μ' αυτές.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτής θα πρέπει «Να δει τις θεσμικές επιδράσεις και τους ελέγχους του κοινωνικού συστήματος, όχι μόνο στη συμπεριφορά και τη δράση των υποκειμένων, αλλά και στα συναισθήματα. Οι άνθρωποι δεν είναι μόνο δρώντα υποκείμενα ... Είναι υπάρξεις οι οποίες βιώνουν τη δράση τους με έναν ατέρμονο και καταλυτικό συναισθηματισμό» (Τάτσης, 1999). Τα έντονα συναισθήματα πολλές φορές αποτελούν μαθησιακά εμπόδια. Όπως υπογραμμίζει ο Κόκκος (2005) «Μια άλλη αιτία της προσκόλλησης των ενηλίκων στις γνώσεις και τις αξίες που διαθέτουν είναι ότι έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές».

Η **συναισθηματική διάσταση** της συμπεριφοράς και της δράσης των εκπαιδευομένων είναι, λοιπόν, εξίσου σημαντική με τη γνωστική διάσταση. Διευκρινίζουμε ότι:

- τα συναισθήματα δεν συνδέονται μόνο με τη δράση, αλλά κυρίως με τη νόηση,
- τα συναισθήματα ενδεχομένως αποπροσανατολίζουν όταν συνδέουμε τα βιώματά μας με την πραγματικότητα,
- η κουλτούρα επηρεάζει καταλυτικά τα συναισθήματά μας. (Χοτσιάλντ, στο Τάτσης, 1996).

Εφόσον ο κοινωνικός έλεγχος εγγράφεται και στα συναισθήματα, η **συναισθηματική αποφόρτιση** της εμπειρίας με τη συμβολή του εκπαιδευτή είναι αναγκαία για τον κριτικό στοχασμό, τη διεργασία απομάθησης και την επιστημολογική ρήξη με την «κοινή γνώση», που παγιώθηκε στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης. Δεν αρκεί η επιχειρηματολογία στο γνωστικό επίπεδο.

Ο Taylor, από τη μεριά του, υποστηρίζει ότι η συγκινησιακή /συναισθηματική μάθηση έχει πρωταρχική σημασία: «... η συγκινησιακή μάθηση παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην υποστήριξη του κριτικού στοχασμού. Επιπρόσθετα, είναι τα ίδια τα συναισθήματα και οι αισθήσεις μας που όχι μόνον μας δίνουν την ώθηση για να σκεφτόμαστε κριτικά αλλά συχνά μας παρέχουν και την ουσία όσων στοχαζόμαστε σε βάθος» (Taylor, 2007).



Φαίνεται ότι ειδικά για την εμπύχωση των εκπαιδευομένων, ο εκπαιδευτής εκπαιδευτών χρειάζεται να αναγνωρίζει τη συναισθηματική διάσταση των παγιωμένων δασκαλοκεντρικών εκπαιδευτικών πρακτικών και των παραδοχών στις οποίες στηρίζονται. Σ' αυτόν τον καταλυτικό συναισθηματισμό ενδεχομένως οφείλονται πολλά από τα εμπόδια στη μάθηση, καθώς και τα λεγόμενα επιστημολογικά εμπόδια.

Τα έντονα συναισθήματα μπορεί να αποτελούν μέσο επιβολής κοινωνικού ελέγχου, αλλά μπορεί να μας δώσουν και την ώθηση για να σκεφτούμε κριτικά. Τα συναισθήματα φαίνεται ότι αποτελούν σημαντική διάσταση της μάθησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Διαβάστε με προσοχή τα δέκα κλασικά ερωτήματα της διδακτικής που παραθέτουμε στη συνέχεια. Να απαντήσετε στα ερωτήματα (Ποιος; Πότε; Πού; Γιατί; Πώς; Ποιους; Τι; Ποιον σκοπό; Από ποιον φορέα; Τι είδους δραστηριότητα;) για τη διδακτική ενότητα στην οποία συμμετέχετε.

Τα κλασικά ερωτήματα της Διδακτικής

Σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι πάντα:

- κάποιος (ποιος;) που κάποια στιγμή (πότε;)
- κάπου (πού;)
- για κάποιο λόγο (γιατί;)
- και με κάποιο τρόπο διδάσκει (πώς;)
- κάποιον/-ους (ποιους;)
- σε κάτι (τι;)
- για κάποιο σκοπό (ποιον;)
- που συμφωνήθηκε (από ποιον;)
- ώστε αυτός (ο μαθητής, ο φοιτητής, ο μαθητευόμενος) μέσα από κάποιο είδος δραστηριότητας (τι είδους;)
- να μπορέσει να αποκτήσει κάποιας μορφής επάρκεια (ποια;) προκειμένου να υλοποιήσει καλύτερα τα ενδιαφέροντά του τώρα και στο μέλλον

Πηγή: Uljens, Michael (1997): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur, στο Γουγουλάκης (2011)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Διαβάστε προσεκτικά τα συναισθήματα που αναφέρονται στη συνέχεια. Πόσο συχνά αισθανθήκατε κάποια απ' αυτά στη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας;

	Συναισθήματα	Καθόλου	Λίγο	Πολύ		Συναισθήματα	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
1	Λύπη				11	Αγανάκτηση			
2	Θλίψη				12	Αηδία			
3	Θυμός				13	Μίσος			
4	Νοσταλγία				14	Ενοχή			
5	Σύγχυση				15	Οδύνη			
6	Φόβος				16	Φθόνος			
7	Αγάπη				17	Ζήλια			
8	Συμπόνια				18	Οίκτος			
9	Αγωνία				19	Αμηχανία			
10	Ντροπή				20	Συμπάθεια			

*Τα συναισθήματα προσδιορίστηκαν από την Χοτσιάιλντ (στο Τάτσης, 1999)

Απαντήστε στα παρακάτω ερωτήματα:

- α. Τα συναισθήματα στα οποία σημειώσατε «πολύ συχνά» σας βοήθησαν να μάθετε καλύτερα ή σας εμπόδισαν;
- β. Ποια από τα συναισθήματα στα οποία σημειώσατε «πολύ συχνά» σας βοήθησαν στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτή και με τους άλλους εκπαιδευόμενους;
- γ. Ποια ήταν η εμπλοκή του εκπαιδευτή στη δημιουργία αυτών των συναισθημάτων;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

- α) Με ποιες λέξεις θα χαρακτηρίζατε τον καλό εκπαιδευτή ως προς το επιστημονικό του υπόβαθρο;
- β) Με ποιες λέξεις θα χαρακτηρίζατε τον καλό εκπαιδευτή ως προς την ικανότητά του να μεταδίδει τη γνώση;
- γ) Με ποιες λέξεις θα χαρακτηρίζατε τον καλό εκπαιδευτή ως προς τις αξίες του για τη σχέση και την επικοινωνία του με τους εκπαιδευόμενους;
- δ) Πώς θα ορίζατε, τελικά, το ρόλο του εκπαιδευτή;
- ε) Ποιες βασικές ικανότητες θα πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ώστε να ανταποκρίνεται στο ρόλο του;

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Συμπληρωματική
βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ. (2010). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους.* Έρευνα, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, & Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Οριοθετείται το περίγραμμα της θέσης εργασίας του εκπαιδευτικού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για το βαθμό σημαντικότητας των δραστηριοτήτων τους και των δεξιοτήτων που χρειάζεται να διαθέτουν. Επίσης, αναφέρεται το πλαίσιο δραστηριοτήτων που συγκροτούν το ρόλο του εκπαιδευτικού των ΣΔΕ, καθώς και οι άξονες και οι διαδικασίες εξειδίκευσής του.

Βεργίδης, Δ. (2006). *Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης.* Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Παρουσιάζεται συνοπτικά το έργο του εκπαιδευτή, καθώς και πορίσματα έρευνας σχετικά με το βαθμό εξειδίκευσης και με τις δεξιότητες που, σύμφωνα με στελέχη και καταρτιζόμενους, κρίνονται σημαντικές για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων. Επιπλέον, αναφέρονται τα γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών που εντάχθηκαν στο Μητρώο του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης.

Βεργίδης, Δ. κ.ά. (2011). *Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση. Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής,* Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Εξετάζονται οι εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν από τους επιμορφωτές, στα πλαίσια του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών το σχολικό έτος 2009-2010, και ειδικότερα η συχνότητα εφαρμογής τους σε σχέση με το βαθμό προτίμησής τους από τους επιμορφωνόμενους εκπαιδευτικούς.

Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. (Μέρος Β', σελ. 63-123 και Μέρος Ε', σελ. 269-365).* Αθήνα: Μεταίχμιο.



Στο μέρος Β' παρουσιάζονται οι κυριότερες προσεγγίσεις για την έννοια του *κριτικού στοχασμού*. Επίσης, παρουσιάζονται οι βασικές συνιστώσες της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης και καταγράφονται οι δράσεις προώθησής της στην Ελλάδα καθώς και οι πρώτες ενδείξεις ανταπόκρισης εκ μέρους των ερευνητών και των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Στο μέρος Ε' εξετάζονται ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων και οι προσπάθειες εκπαίδευσης εκπαιδευτών στην Ελλάδα, διερευνώνται οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και εξετάζεται η συμβολή της δυναμικής των ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.). Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 195-223.

Εξετάζεται η έννοια της *στάσης*, η σημασία της για την εκπαίδευση των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, καθώς και ο ρόλος του εμπυχωτή σε σχέση με το μετασχηματισμό των στάσεων με σκοπό τη δημιουργική ανάπτυξη των ατόμων.

Κόκκος, Α. (2008). Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη Αξιολόγησης. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Παρουσιάζεται η ερευνητική μελέτη αξιολόγησης του εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Εφαρμόζεται το μοντέλο αξιολόγησης CIPP το οποίο επιλέχτηκε ως το πλέον κατάλληλο με κριτήριο την αντιστοιχία του με τις προδιαγραφές και τις ανάγκες της μελέτης αξιολόγησης. Διαπιστώνεται ερευνητικά ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτών είναι αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. (Κεφ. 8, Οι ρόλοι κι ο εκπαιδευτής, σελ. 215-236). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στο κεφάλαιο 8 περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των βασικών ρόλων που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτής μιας μαθησιακής ομάδας ενηλίκων, ως αρχηγός της ομάδας, ως διδάσκων, ως μέλος της ομάδας και ως αξιολογητής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 του Δημήτρη Βεργίδη

Αξιολόγηση

Σκοπός:

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η μελέτη της αξιολόγησης ως αναγκαίας συνιστώσας αφενός κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, αφετέρου του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή και ευρύτερα κάθε μαθησιακής δραστηριότητας. Επίσης, σκοπός του κεφαλαίου είναι η μελέτη της αυτοαξιολόγησης ως πρακτικής του εκπαιδευτή ενηλίκων.




Σκοπός

Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη συστηματική μελέτη αυτού του κεφαλαίου είναι:

- Να αναγνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους η αξιολόγηση αποτελεί αναγκαία διάσταση του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Να αναγνωρίζετε τις δυνατότητες συμβολής της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων.
- Να εντάσσετε την αξιολόγηση στις εκπαιδευτικές πρακτικές του εκπαιδευτή ενηλίκων.
- Να χρησιμοποιείτε την αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση των κοινωνικών πρακτικών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.



Προσδοκώμενα
αποτελέσματα

Έννοιες κλειδιά:

- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.
- Αυτοαξιολόγηση.
- Τυπολογίες αξιολόγησης.
- Μοντέλα αξιολόγησης.



Έννοιες κλειδιά

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν συνάντησε τις αντιδράσεις και τις αντιστάσεις που παρατηρήθηκαν στην τυπική εκπαίδευση. Ενδεχομένως, επειδή δεν νοείται εκπαίδευση ενηλίκων χωρίς προβληματισμό για τα μαθησιακά της αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους και τις επιδράσεις της στο κοινωνικό, πολιτισμικό ή/και εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευομένων. Επίσης, η ίδρυση νέων θεσμών και δομών μη τυπικής εκπαίδευσης (όπως τα ΚΕΚ, οι δομές εκπαίδευσης ενηλίκων των κοινωνικών εταιρών κ.λπ.) κατέστησε την αξιολόγησή τους αναγκαία, προκειμένου να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα, η προσφορά τους και ο βαθμός επίτευξης των σκοπών και των στόχων τους.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Με λίγα λόγια, χωρίς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού έργου δεν έχουμε τη δυνατότητα να γνωρίζουμε τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τις πιθανές δυσλειτουργίες και τη συμβολή των διαφόρων συντελεστών της εκπαίδευσης ενηλίκων (σχεδιαστές, οργανωτές, διαχειριστές, εκπαιδευτές και γενικά εμπλεκόμενοι).

Προσθέτουμε ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια απλή έρευνα, ο αξιολογητής θα πρέπει να παίρνει υπόψη του τα προβλήματα και τα διακυβεύματα που θέτουν τα συγκείμενα του προγράμματος. Τα **συγκείμενα** ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να είναι (Βεργίδης, 2010β):

- **πολιτικά** (τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επηρεάζουν σχετικές πολιτικές αποφάσεις),
- **οργανωσιακά** και **θεσμικά** (οι δυνατότητες συνεργασίας με τη διοίκηση του οργανισμού, τα στοιχεία που καταγράφει ο οργανισμός και το θεσμικό του πλαίσιο),
- **πολιτισμικά** (κουλτούρα, ήθη, έθιμα, ελεύθερος χρόνος).

Είναι σαφές ότι οι έρευνες και μελέτες αξιολόγησης δεν είναι ουδέτερες ως προς τα πολιτικά και θεσμικά τους συγκείμενα. Το ζήτημα, βέβαια, δεν είναι να υποβαθμίσουμε τη σημασία της αξιολόγησης ως πεδίου έρευνας, ούτε όμως πρέπει να αποδεχόμαστε άκριτα τα συμπεράσματα των μελετών και ερευνών αξιολόγησης. Ο Gelpi -ειδικός της UNESCO στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων- υπογράμμισε ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι ουδέτερη, παρά την επιστημονική συλλογιστική που χρησιμοποιείται.

«Τα κριτήρια αξιολόγησης παρουσιάζονται με επιστημονική συλλογιστική, αλλά η αξιολόγηση αυτή συχνά είναι ένα δραστικό μέσο ενίσχυσης των διακρίσεων. Η αξιολόγηση των πολιτικών και πρακτικών της διαρκούς εκπαίδευσης δεν είναι ουδέτερη, όπως δεν είναι ουδέτερη ούτε η διακήρυξη προθέσεων αυτών των πρακτικών και πολιτικών.» (Gelpi, 1986).

Είναι ευνόητο ότι ο αξιολογητής χρειάζεται υψηλή τεχνογνωσία στην έρευνα, αλλά και υψηλού επιπέδου κοινωνική κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα ο αποτελεσματικός αξιολογητής πρέπει να:

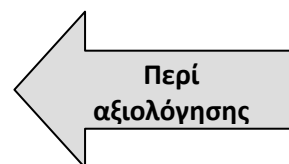
- είναι εξοικειωμένος με το πρόγραμμα και τα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά συγκείμενά του,
- καταλαβαίνει ποιες είναι οι αναγκαίες πληροφορίες για την αποτελεσματική διαμόρφωση πολιτικής ή/και τη λήψη αποφάσεων,
- έχει την ικανότητα να μεταφράζει τις αναγκαίες πληροφορίες σε ερευνητικά ερωτήματα και κατάλληλες μεθοδολογίες αξιολόγησης,

- δ. έχει υψηλού επιπέδου ικανότητα σχεδιασμού της αξιολόγησης και ιεράρχησης των διαφόρων συνιστωσών της πολιτικής ή του προγράμματος που θα αξιολογηθεί,
- ε. έχει την ικανότητα διεξαγωγής της αξιολόγησης,
- στ. πραγματοποιεί στατιστικές αναλύσεις και ποιοτική έρευνα,
- ζ. διακρίνεται για την ικανότητά του να γνωστοποιεί τα ευρήματα της αξιολόγησης τα στελέχη του προγράμματος στους εταίρους και στους χορηγούς.» (Maynard, 2000, στο Βεργίδης, 2010β).

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου θα αναφερθούμε στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτές δεν είναι, συνήθως, και αξιολογητές του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, από την εμπειρία τους έχουν πρακτικά τεκμηριωμένες απόψεις για τα ισχυρά σημεία και τις αδυναμίες του προγράμματος. Επίσης, πολύ συχνά, έχουν διαμορφωμένες προτάσεις για τις βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν. Η επεξεργασία των απόψεων και των προτάσεων των εκπαιδευτών αποτελεί μέρος της αξιολόγησης. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτών. Στην τρίτη ενότητα θα αναφερθούμε στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή ενηλίκων και στη συμβολή της για τη βελτίωση των κοινωνικών πρακτικών του στο εκπαιδευτικό έργο του.

❖ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος

Η αξιολόγηση είναι εφαρμοσμένη έρευνα για τη συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση στοιχείων και δεδομένων προκειμένου να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για την αξία ενός προγράμματος. Γενικά, η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποσκοπεί στη βελτίωσή του. Προσθέτουμε ότι στις αξιολογήσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται αναγνωρισμένες ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές.



Λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια, έχουν διατυπωθεί τυπολογίες αξιολόγησης που βοηθούν την καλύτερη οργάνωση της έρευνας.

1. Με κριτήριο τη **θέση** του αξιολογητή, η αξιολόγηση διακρίνεται:

- α. Σε *εξωτερική* αξιολόγηση, όταν ο αξιολογητής δεν εργάζεται στο αξιολογούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και είναι εξωτερικός εμπειρογνώμονας.
- β. Σε *εσωτερική* αξιολόγηση, όταν ο αξιολογητής συμμετέχει στο αξιολογούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να είναι είτε *ιεραρχική* (όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τη διοίκηση του φορέα υλοποίησης του προγράμματος), είτε *αυτοαξιολόγηση* (όταν αξιολογητές είναι οι συντελεστές του προγράμματος).

2. Με κριτήριο το **χρόνο** διεξαγωγής της, η αξιολόγηση διακρίνεται:

- α. Σε *ex ante* (εκ των προτέρων) αξιολόγηση, όταν διενεργείται πριν την εφαρμογή του προγράμματος (αξιολογούνται ο σκοπός, οι στόχοι, το πλαίσιο, τα σημαντικά δεδομένα και γενικά οι προϋποθέσεις του προγράμματος και ο σχεδιασμός του).
- β. Σε *ενδιάμεση*, ή *κατά τη διάρκεια* (on going) αξιολόγηση, όταν η αξιολόγηση διενεργείται στη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος και επικεντρώνεται στη μελέτη των ενδιάμεσων αποτελεσμάτων.
- γ. Σε *ex post* (εκ των υστέρων) αξιολόγηση, ή *τελική*, όταν διενεργείται μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

3. Με κριτήριο το **σκοπό** της η αξιολόγηση διακρίνεται:

- α. Σε *διαγνωστική*, που αποσκοπεί στον εντοπισμό και ανάλυση των προβλημάτων στην επίλυση των οποίων θα συμβάλλει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.



β. Σε *διαμορφωτική* (formative) που επικεντρώνεται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του.

γ. Σε *απολογιστική*, ή *κανονιστική* (normative), ή *αθροιστική* (summative) που επικεντρώνεται στη μελέτη των συνολικών αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος.

4. Με κριτήριο το **αντικείμενο** της αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε:

α. Την αξιολόγηση των *διαδικασιών εφαρμογής* του προγράμματος και της *μαθησιακής διεργασίας*.

β. Την αξιολόγηση *προϊόντων* ή *αποτελεσμάτων*, που επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των διανεμόμενων προϊόντων (των παραδοτέων του προγράμματος) και των μη διανεμόμενων αποτελεσμάτων (π.χ. ανάπτυξη ικανοτήτων στους εκπαιδευόμενους).

γ. Την αξιολόγηση των ευρύτερων *επιδράσεων*, των κοινωνικών αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Δύο μοντέλα που εφαρμόζονται αρκετά συχνά στην Ελλάδα για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών είναι το CIPP και το SWOT.

Το CIPP (Context-Input-Process-Product) είναι συστημικό μοντέλο και επικεντρώνεται στην αξιολόγηση (Καραλής, 2008):

- του πλαισίου του εκπαιδευτικού προγράμματος,
- των εισροών στο πρόγραμμα,
- της εφαρμογής των προβλεπόμενων διαδικασιών και της διεργασίας μάθησης,
- των προϊόντων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Το μοντέλο CIPP χρησιμοποιήθηκε από τον Κόκκο (2008) για την αξιολόγηση του εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών.

Το μοντέλο ανάλυσης SWOT (Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats) στηρίζεται θεωρητικά στο δομολειτουργισμό και επικεντρώνεται στους οργανωσιακούς (εσωτερικούς) και περιβαλλοντικούς (εξωτερικούς) παράγοντες που διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή μια πολιτική.

Τα στάδια εφαρμογής της ανάλυσης SWOT είναι τα εξής:

1. Ακτινογραφία της υπάρχουσας κατάστασης και ανάδειξη των κυριότερων προβλημάτων και τάσεων στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον.
2. Σύνταξη καταλόγου με τις πιθανές εκπαιδευτικές δράσεις σε σχέση με τα κυριότερα προβλήματα που ταυτοποιήθηκαν.
3. Στο θεσμικό πλαίσιο και στο περιβάλλον καταγράφονται και αναλύονται:
 - οι ευκαιρίες για εκπαιδευτικές δράσεις (δυνατότητες άντλησης πόρων),
 - οι απειλές για τις εκπαιδευτικές δράσεις (κόστος δράσης ή/και κόστος αδράνειας ως προς την προσαρμογή στα συγκεκριμένα).
4. Στο οργανωσιακό επίπεδο καταγράφονται και αναλύονται:
 - τα ισχυρά σημεία των εκπαιδευτικών δράσεων (βασικές δομές, γνωσιακοί και αξιολογικοί προσανατολισμοί),
 - οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών δράσεων (εσωτερικές ελλείψεις, αντιφάσεις, αντιθέσεις).
5. Κατάταξη των πιθανών δράσεων προκειμένου να μειωθούν τα προβλήματα και να αξιοποιηθούν οι ευκαιρίες.
6. Αξιολόγηση της στρατηγικής του προγράμματος.

Σχήμα 6 Γενικός οδηγός ανάλυσης SWOT

Οργανωσιακή ανάλυση (εσωτερικοί παράγοντες)	
Ισχυρά σημεία	Αδυναμίες
Ευκαιρίες	Απειλές
Θεσμική ανάλυση του πλαισίου και του περιβάλλοντος (εξωτερικοί παράγοντες)	

Όπως φαίνεται στο σχήμα 7 που παραθέτουμε στη συνέχεια, για τη διαδικασία εκπόνησης και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται στη φάση Α (μελέτη υπάρχουσας κατάστασης και σημαντικών δεδομένων), η εκ των προτέρων αξιολόγηση πραγματοποιείται στη φάση Β (σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος), η ενδιάμεση αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της φάσης Γ (υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος). Διευκρινίζουμε ότι η αξιολόγηση των μαθησιακών διεργασιών θα πρέπει να πραγματοποιηθεί στη φάση Γ (υλοποίηση). Οι αποφάσεις που λαμβάνονται μετά την τελική αξιολόγηση και την εκπόνηση της έκθεσης αξιολόγησης αναφέρονται στην υπάρχουσα κατάσταση και στα σημαντικά δεδομένα (π.χ. στα προβλήματα που εντοπίστηκαν, στις εκπαιδευτικές ανάγκες, στους πόρους κ.λπ.), καθώς και στο σχεδιασμό και στον επανασχεδιασμό του προγράμματος. Επίσης, στη φάση ΣΤ πραγματοποιούνται κατάλληλες ενέργειες για τη διάδοση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και την επίτευξη πολλαπλασιαστικών αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να είναι:

- *Άμεσα ή/και έμμεσα*

Για παράδειγμα το άμεσο αποτέλεσμα ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι η εκμάθηση της χρήσης Η/Υ από τους εκπαιδευόμενους, έμμεσο αποτέλεσμα είναι η αγορά Η/Υ από μερικούς από αυτούς, ή η αναβάθμιση του Η/Υ που ήδη έχουν.

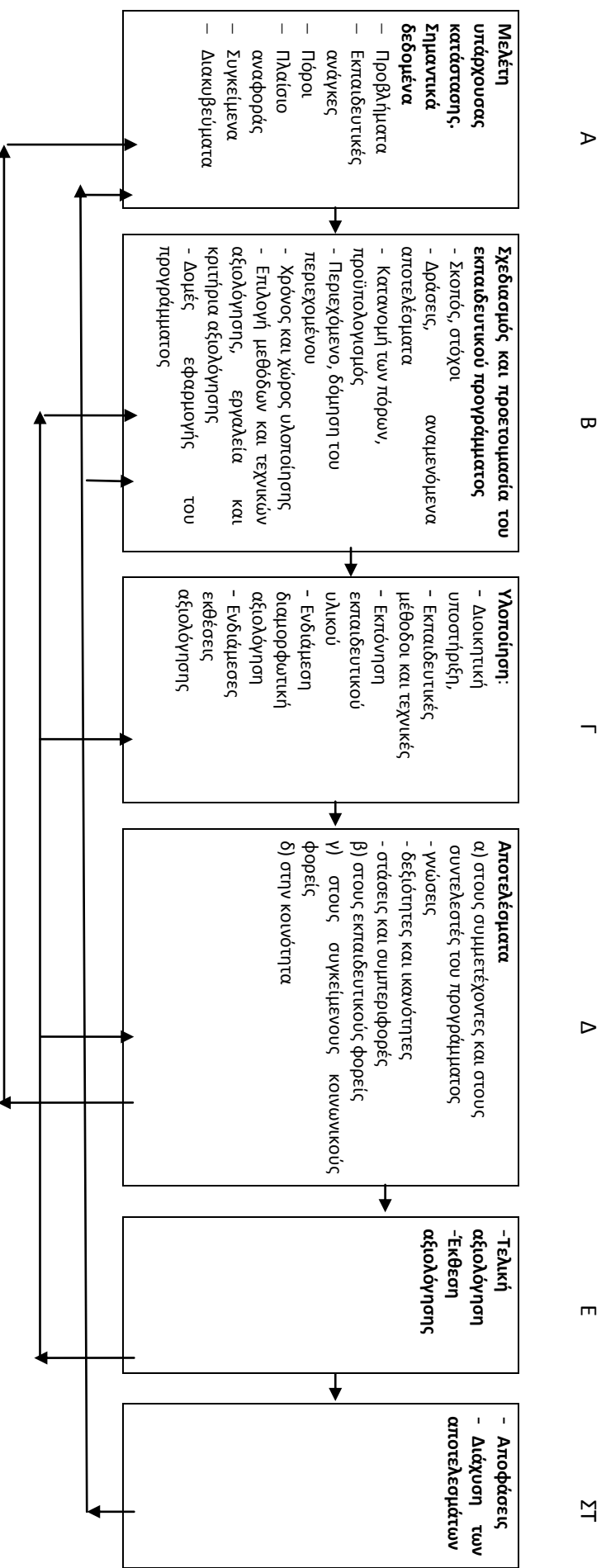
- *Βραχυπρόθεσμα ή/και μεσοπρόθεσμα*

Βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα είναι, για παράδειγμα, η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των εργαζομένων μιας υπηρεσίας, μεσοπρόθεσμο αποτέλεσμα είναι η βελτίωση της συνεργασίας των εργαζομένων αυτής της υπηρεσίας με τους πολίτες που απευθύνονται σε αυτή.

- *Μετρήσιμα ή/και μη μετρήσιμα*

Μετρήσιμα είναι τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είτε έχουν τη μορφή παραδοτέων, είτε προσδιορίζονται ποσοτικά (ώρες εκπαίδευσης, αριθμός εκπαιδευομένων, δείκτες μαθησιακών αποτελεσμάτων κ.λπ.). Μη μετρήσιμα είναι τα αποτελέσματα που προσδιορίζονται με ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα μη μετρήσιμο αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων (της μεθοδολογίας της μάθησης (ΕΕ COM (2009) 640 τελικό), όπως έχει μεταφρασθεί ο όρος learning to learn).

Σχήμα 7
Διαδικασία εκτόνησης και εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων



Πηγή: Προσαρμογή από Βεργίδης, 2008.

- **Αναμενόμενα ή/και μη αναμενόμενα**

Αναμενόμενα είναι τα αποτελέσματα των οποίων η επίτευξη περιλαμβάνεται στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μη αναμενόμενα είναι τα αποτελέσματα που δεν τα έχουν προβλέψει οι σχεδιαστές του προγράμματος ή που θεώρησαν ότι υπάρχει μικρή ή ελάχιστη πιθανότητα επίτευξής τους.

Τα έμμεσα και μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα αποτελούν τις ευρύτερες **επιδράσεις**, τα κοινωνικά αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος, που σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικά.

Η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην ανάλυση μόνο ποσοτικών και μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Αναγκαία είναι και η ποιοτική ανάλυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που αποσκοπεί στη διαπίστωση των έμμεσων, των μεσοπρόθεσμων και των μη μετρήσιμων αποτελεσμάτων τους. Για παράδειγμα, στην αξιολόγηση του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» σε μια πρώτη φάση χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο και παρατήρηση. Στη δεύτερη φάση της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, συστηματική παρατήρηση και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Στην τρίτη φάση της η συλλογή δεδομένων έγινε με εστιασμένες συνεντεύξεις (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003). Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάλυση των **μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων**. Τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα διακρίνονται σε **παράπλευρα** (που ενισχύουν την επίτευξη του σκοπού του προγράμματος) και σε **στρεβλά** (effets pervers), που υπονομεύουν την επιτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Ποιες επιλογές θα πρέπει να κάνει και ποιες αποφάσεις θα πρέπει να παίρνει ο υπεύθυνος φορέας σχετικά με την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος όταν το πρόγραμμα αυτό σχεδιάζεται;

Ως τα κυριότερα γενικά κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θεωρούνται:

- Η **καταλληλότητα** των στόχων ως προς τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα διακυβεύματα, που εντοπίστηκαν με τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και των σημαντικών δεδομένων. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αξιολόγηση της καταλληλότητας των στόχων στην ενδιάμεση αξιολόγηση, ώστε να γίνουν - εφόσον χρειάζεται - οι αναγκαίες προσαρμογές.
- Η **αποτελεσματικότητα** ως προς τους στόχους. Εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και διερευνάται η ενδεχόμενη ύπαρξη μη αναμενόμενων: παράπλευρων ή/και στρεβλών αποτελεσμάτων. Επίσης, τα αποτελέσματα όπως προαναφέραμε μπορεί να είναι άμεσα ή/και έμμεσα, βραχυπρόθεσμα ή/και μακροπρόθεσμα, μετρήσιμα ή/και μη μετρήσιμα.
- Η **αποδοτικότητα** των πόρων. Εξετάζεται το κόστος των παραδοτέων του προγράμματος σε σύγκριση με το κόστος ανάλογων προϊόντων. Επίσης, εξετάζονται διάφοροι δείκτες π.χ. το κόστος της εκπαίδευσης ανά ώρα και ανά εκπαιδευόμενο, το κόστος της διαχείρισης του προγράμματος κ.λπ.
- Η **χρησιμότητα** των προϊόντων, αποτελεσμάτων και επιδράσεων, ως προς τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα διακυβεύματα που διαπιστώθηκαν. Εξετάζεται η ανταπόκριση του προγράμματος στις ανάγκες των συμμετεχόντων ή/και του φορέα τους και η συμβολή στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες πριν την εκπαίδευσή τους ή/και οι φορείς/θεσμοί στους οποίους ανήκουν.

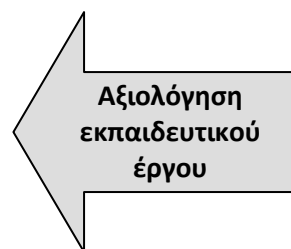


Επίσης, μπορούμε να εστιάσουμε την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στους παρακάτω άξονες (Κόκκος, Βεργίδης, Καραλής, κ.ά. 2008):

- προετοιμασία του προγράμματος,
- εκπαίδευση εκπαιδευτών,
- εκπαιδευτικές πρακτικές,
- σύστημα συντονισμού και διαχείρισης του προγράμματος, ενέργειες δημοσιότητας και διάδοσης των αποτελεσμάτων,
- επιδράσεις από την υλοποίηση του προγράμματος.

❖ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που σε μεγάλο βαθμό συναρτάται με την αξιολόγηση των πρακτικών των εκπαιδευτών και με τα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς τις γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις των εκπαιδευομένων.



Τα κριτήρια αξιολόγησης (πίνακας 6) εκπονούνται σε συνάρτηση με :

α. Τις **γνώσεις** που περιλαμβάνονται στη διδακτική ενότητα. Ειδικότερα, προσδιορίζεται ο μαθησιακός στόχος και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ως προς τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι.

β. Τις **δεξιότητες** και **ικανότητες** που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι όπως διαπιστώνονται από τις **δραστηριότητες** που μαθαίνουν να επιτελούν. Τις δεξιότητες μπορούμε να τις διακρίνουμε σε νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητική και δημιουργική σκέψη) και σε πρακτικές (χειρωνακτική επιδεξιότητα και χρήση υλικών, εργαλείων και οργάνων) (ΕΕ, 2008/С 111/01).

γ. Τις **συνθήκες** μέσα στις οποίες προβλέπεται να επιτελούνται οι δραστηριότητες αυτές στο πεδίο δράσης των εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές, όταν θα αναλάβουν οι ίδιοι το ρόλο του εκπαιδευτή, θα έχουν στη διάθεσή τους κατάλληλες αίθουσες; Θα έχουν εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικό υλικό; Θα έχουν την υποστήριξη των υπόλοιπων συντελεστών του προγράμματος; Θα έχουν διοικητική υποστήριξη;

δ. Τις **στάσεις** που χρειάζεται να αναπτυχθούν. Οι στάσεις δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Διαπιστώνονται έμμεσα από τις εκδηλώσεις συγκεκριμένων συναισθημάτων και συμπεριφορών οι οποίες θα πρέπει να είναι συμβατές με το σκοπό του προγράμματος και αναμένεται να προάγουν τις επιδιωκόμενες δραστηριότητες.

Πίνακας 6

Σύνδεση των κριτηρίων αξιολόγησης με τα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνώσεις που χρειάζεται να αποκτηθούν από τους εκπαιδευόμενους	Δραστηριότητες που πρέπει να μάθουν να επιτελούν οι εκπαιδευόμενοι	Συνθήκες μέσα στις οποίες προβλέπεται να υλοποιούνται οι δραστηριότητες αυτές	Κατάλληλες στάσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι	Κριτήρια αξιολόγησης

Πηγή: Βεργίδης, 2008.

Οι μέθοδοι και τεχνικές συλλογής ερευνητικών δεδομένων οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι οι εξής:

α. Στο επίπεδο της διαγνωστικής και της εκ των προτέρων αξιολόγησης:

- παρατήρηση στους χώρους εργασίας ή ευρύτερα στους χώρους δραστηριοποίησης της ομάδας-στόχου,
- συνεντεύξεις με άτομα της ομάδας-στόχου,
- ανάλυση κρίσιμων περιστατικών στους χώρους δράσης της ομάδας-στόχου,
- ερωτηματολόγιο,
- ανάλυση περιεχομένου έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού,
- ατομικό ιστορικό,
- επαναλαμβανόμενες συνεντεύξεις με πληροφορητές (πρόσωπα-κλειδιά από την ομάδα-στόχο που γνωρίζουν σε βάθος τις αντιλήψεις της και τα προβλήματά της).

β. Στο επίπεδο της διεργασίας:

- παρατήρηση της ομάδας εκπαίδευσης,
- ανάλυση κρίσιμων περιστατικών,
- ανάλυση έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού,
- συνέντευξη από εκπαιδευόμενους,
- ομαδική συζήτηση.

γ. Στο επίπεδο των παρεχομένων γνώσεων:

- ερωτηματολόγιο,
- γραπτές εργασίες για τους εκπαιδευόμενους (ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, δοκιμασίες κ.λπ.),
- ομάδα εστιασμένης συνέντευξης με τους εκπαιδευόμενους.

δ. Στο επίπεδο των αποτελεσμάτων:

- ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των απόψεων των εκπαιδευομένων,
- συνεντεύξεις από τους εκπαιδευόμενους
- παρατήρηση στο χώρο εργασίας τους και ευρύτερα στο χώρο δραστηριοποίησής τους,
- συγκριτική μελέτη των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων πριν και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Είναι αυτονόητο ότι οι τεχνικές συλλογής δεδομένων πρέπει να είναι συμβατές με την ερευνητική προσέγγιση που υιοθετείται. Εάν η προσέγγιση είναι ποσοτική χρησιμοποιείται ως τεχνική συλλογής δεδομένων κυρίως το ερωτηματολόγιο. Εάν η προσέγγιση είναι ποιοτική χρησιμοποιείται κυρίως η ανάλυση κρίσιμων περιστατικών, η συνέντευξη, η παρατήρηση και η ανάλυση γραπτών τεκμηρίων και οπτικοακουστικού υλικού.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει και το ρόλο του αξιολογητή θα πρέπει να αναλάβει και την ευθύνη της συλλογής δεδομένων. Η συλλογή δεδομένων από τον εκπαιδευτή μπορεί να γίνει:

- α. Με παρατήρηση της ομάδας εκπαίδευσης (πρακτικές μελών της ομάδας, συγκρούσεις, στρατηγικές των εκπαιδευομένων, τρόποι και συχνότητα επικοινωνίας, υπο-ομάδες) .
- β. Με ερωτηματολόγιο συλλογής των απόψεων των εκπαιδευομένων για τους ίδιους τους εκπαιδευτές π.χ. ως προς το επίπεδο των γνώσεών τους για το γνωστικό τους αντικείμενο, για τη μεταδοτικότητα στη διδασκαλία τους, την επικοινωνιακή τους ικανότητα κ.λπ.
- γ. Με δοκιμασίες πριν τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας και μετά τη διδασκαλία της.
- δ. Με αποτίμηση γραπτών εργασιών που εκπονούν οι εκπαιδευόμενοι σε περιορισμένο χρόνο, ή/και μελετών περίπτωσης.
- ε. Με την ανάλυση περιεχομένου ημερολογίου του εκπαιδευτή, που συντάσσεται με συστηματικό τρόπο.
- στ. Με συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων για τις εμπειρίες τους στο πρόγραμμα (γνώσεις που απέκτησαν, συναισθήματα που ένιωσαν, δεξιότητες και ικανότητες που απέκτησαν, στάσεις που ανέπτυξαν).

«Εδώ προκύπτει το σημαντικό ζήτημα της επιλογής κατάλληλων τεχνικών για τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Είναι μάλλον σαφές για μας ότι η παραδοσιακή προσέγγιση μέσα από ερωτήσεις-απαντήσεις πρέπει να απορριφθεί αμέσως. Καταρχήν η ίδια η μορφή τέτοιων ερωτηματολογίων, προκατασκευασμένων από ερευνητές κάνει απίθανη την εμφάνιση νέων, απρόσμενων πληροφοριών. Παγιδεύεται κανείς σε ένα κλειστό, προκαθορισμένο πλαίσιο, και τότε οι απαντήσεις που δίνονται στις ερωτήσεις μπορούν μόνο να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν αυτό που ο ερευνητής έχει ήδη κατά νου. Η πόρτα είναι κλειστή στην επεξεργασία νέων ιδεών. Επιπλέον η χρήση ενός άκαμπτου ερωτηματολογίου -είτε αυτό είναι γραπτό είτε απλά υπάρχει στο μυαλό του ερευνητή- μπορεί να προκαλέσει φραγμούς και αναστολές στο άτομο από το οποίο παίρνεται συνέντευξη, μπορεί να ενισχύσει την εξουσία του ερευνητή, που ελέγχει όλη τη διαδικασία και να παγιδεύσει ολόκληρο το ερευνητικό έργο στο παραδοσιακό σχήμα των κάθετων σχέσεων μεταξύ ερευνητή και ομάδας.

Πολύ πλούσια και κατάλληλη για τους σκοπούς μας τεχνική είναι της “ανοιχτής συνέντευξης”, την οποία βλέπουμε σαν ένα ελεύθερο διάλογο, όπου οι άνθρωποι συζητούν αυτό που τους ενδιαφέρει» (Oliveira & Oliveira, 1985).

Η επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώνονται από τους εκπαιδευτές με ανοιχτές συνεντεύξεις και ελεύθερο διάλογο μπορεί να πραγματοποιηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτές, ή από κριτικό φίλο που έχει ερευνητικές γνώσεις και ικανότητες, ή από έναν ερευνητή.

Ο κριτικός φίλος ή ο ερευνητής αφού επεξεργασθεί και αναλύσει τα ερευνητικά δεδομένα τα επιστρέφει στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους και γενικότερα στους συντελεστές και στους συμμετέχοντες του προγράμματος, προκειμένου να αποτελέσουν υλικό ερμηνείας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων, καθώς και κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για έρευνα-δράση που αποσκοπεί αφενός στην εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων, αφετέρου στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου είναι πολύ σημαντική και συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού του.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Διατρέξτε το απόσπασμα που παραθέτουμε παρακάτω:

α) Ιεραρχείστε τους λόγους για τους οποίους ο εκπαιδευτής θεωρεί σημαντική την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θέτοντας ως 1ο τον σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας.

β) Από τη εμπειρία σας, θεωρείτε ότι υπάρχουν και επιπλέον λόγοι που δεν αναφέρονται στο απόσπασμα; (αν ναι, συμπληρώστε τους και με ένα μικρό κείμενο τεκμηριώστε καθένα από αυτούς.)

« ...αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό, δηλαδή ότι ουσιαστικό για το δάσκαλο είναι η αξιολόγηση, γιατί η αξιολόγηση είναι ακριβώς ότι του δίνονται τα ερεθίσματα να καταλάβει που πηγαίνει, να εντοπιστούν αυτά από την ομάδα την εκπαιδευτική, πως θα ξεπεραστούν τα δύσκολα σημεία, οι οποιοιδήποτε σκόπελοι ... και τελικά δεν είναι ένας μπαμπούλας που τον απειλεί... Αυτό θα 'λεγα πως πριν δεν το είχα συναντήσει ούτε στην εκπαιδευτική διαδικασία του δημοτικού, ούτε του Γυμνασίου, ούτε του Πανεπιστημίου... ενώ στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάτι σημαντικό... γίνεσαι καλύτερος ...». (Εκπαιδευτής Γ., στο Καραγκιουρλή, 2011).

❖ Αυτοαξιολόγηση

Όπως προαναφέραμε, η αυτοαξιολόγηση είναι εσωτερική αξιολόγηση που διεξάγεται από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και κυρίως από τους εκπαιδευτές.



Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά κριτήρια προβληματισμού για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή, ομαδοποιημένα σε τρία επίπεδα.

α. Προετοιμασία του εκπαιδευτικού έργου.

Ενδεικτικά σημεία προβληματισμού του εκπαιδευτή:

- Βαθμός αξιοποίησης της διερεύνησης αναγκών για την ομάδα-στόχο, στην προετοιμασία της διδακτικής ενότητας.
- Καταλληλότητα εκπαιδευτικού υλικού για τη διδακτική του ενότητα.
- Εξοπλισμός και οργάνωση του χώρου εκπαίδευσης.
- Οργάνωση της κατανομής του χρόνου για τη διδακτική του ενότητα.
- Πρόβλεψη τρόπων αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευόμενων ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες και ως προς τις πιθανές αλλαγές στις στάσεις και συμπεριφορές τους.

β. Επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου

Ενδεικτικά σημεία προβληματισμού του εκπαιδευτή:

- Εναρκτήρια συνάντηση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενων: αλληλογνωριμία, παρουσίαση και διευκρίνιση στόχων, παρουσίαση και διευκρίνιση των προτιμήσεων, των ενδιαφερόντων και των κινήτρων των εκπαιδευόμενων.
- Επίπεδο και αποτελεσματικότητα της διαπραγματεύσεως αναγκών με τους εκπαιδευόμενους (π.χ. διαφοροποίηση των στόχων, προσαρμογή του περιεχομένου στο επίπεδο και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων).
- Καταλληλότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών του εκπαιδευτή: εκπαιδευτικές πρακτικές στο χώρο και στο χρόνο, ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων.
- Επικοινωνία εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενων και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων.
- Σύνδεση του περιεχομένου της διδακτικής ενότητας με τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και κριτική αξιοποίησή τους.
- Κατανομή και χειρισμός του χρόνου στη διδακτική του ενότητα.
- Δραστηριότητες που ανέλαβαν οι εκπαιδευόμενοι: οι δεξιότητες και ικανότητες με τις οποίες σχετίζονται.
- Ερωτήματα που υπέβαλαν οι εκπαιδευόμενοι: θέματα τα οποία αφορούσαν, συχνότητα και αριθμός εκπαιδευόμενων που τις έθεσαν.
- Κρίσιμα περιστατικά που επηρέασαν τη μαθησιακή διεργασία της ομάδας.
- Περιοδική αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο επίπεδο των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των στάσεων.

γ. Μετά το εκπαιδευτικό έργο:

Ενδεικτικά σημεία προβληματισμού του εκπαιδευτή:

- Προσέλευση των εκπαιδευόμενων.
- Εκτίμηση του κλίματος στην ομάδα μάθησης.
- Αποτίμηση γραπτών εργασιών που κατέθεσαν οι εκπαιδευόμενοι.
- Μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν (γνώσεις, δεξιότητες-ικανότητες, στάσεις).

- Μαθησιακά εμπόδια που παρουσιάστηκαν, ο βαθμός που επηρέασαν τη διεργασία της ομάδας και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν.
- Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρακτικών σε κρίσιμα περιστατικά.
- Παραδοχές του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων που αποδείχθηκαν δυσλειτουργικές.
- Επίπεδο κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού της ομάδας.
- Προετοιμασία για την επόμενη εκπαιδευτική συνάντηση.
- Σύνδεση με ευρύτερες δραστηριότητες δια βίου μάθησης.

Οι εκπαιδευτές με βάση το ερευνητικό υλικό που συγκέντρωσαν μπορούν με τη συστηματική ανάλυσή του να βρουν απαντήσεις δικές τους και των εκπαιδευόμενων σε πολλά από τα ερωτήματα αυτοαξιολόγησης που παραθέσαμε.

Θα πρέπει όμως να υπογραμμίσουμε ότι η αυτοαξιολόγηση έχει νόημα κυρίως ως υλικό για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εμπλεκόμενων, καθώς και για την ανάπτυξη του ορθολογικού και κριτικού διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων: στελεχών του προγράμματος, εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Η αυτοαξιολόγηση είναι φερέγγυα όταν οι εμπλεκόμενοι γνωρίζουν ότι δεν θα χρησιμοποιηθεί από τη διοίκηση του θεσμού για την επιβολή κυρώσεων ή για ανταμοιβές οποιουδήποτε είδους.

Για την αυτοαξιολόγησή τους οι εκπαιδευτές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το δεκάλογο του εκπαιδευτή που παραθέτουμε στη συνέχεια.

Ο δεκάλογος του εκπαιδευτή ενηλίκων

1. Αν διαρκώς επιζητάς να επικοινωνείς ξεκάθαρα...
2. Αν μπορείς να ακούς πραγματικά...
3. Αν έχεις στο μυαλό σου τους ακριβείς στόχους που θέλεις να πετύχεις...
4. Αν για να πετύχεις τους στόχους σου ξέρεις να επιλέγεις τις πιο κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές...
5. Αν φροντίζεις να επικαιροποιείς τις γνώσεις σου...
6. Αν μέσα σε έναν ωκεανό από πληροφορίες ξέρεις να διακρίνεις το ουσιώδες...
7. Αν χρησιμοποιείς τα κίνητρα σαν μοχλό της εκπαίδευσης...
8. Αν διαχειρίζεσαι αποτελεσματικά τους πόρους και τους περιορισμούς σου...
9. Αν κατά τη διάρκεια και στο τέλος της εκπαίδευσης αξιολογείς το εκπαιδευτικό σου έργο...
10. Αν σέβαστε τους κανόνες δεοντολογίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτή...

ΤΟΤΕ ΕΙΣΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ

(De Ketele, Chastrette, Cros et al.,2001)

ΕΡΩΤΗΣΗ

Ανατρέξτε στην περιγραφή του ρόλου του εκπαιδευτή, όπως εσείς τον περιγράψατε στη δραστηριότητα 3 του τρίτου κεφαλαίου. Τα 10 παραπάνω χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται στον ορισμό σας;

α) Αν ΝΑΙ, τεκμηριώστε με ένα μικρό κείμενο σας την άποψή σας.

β) Αν ΟΧΙ, αναδιατυπώστε τον ορισμό που δώσατε ώστε να τα περιλαμβάνει και τεκμηριώστε με ένα μικρό κείμενο την ανάγκη αναδιατύπωσης.

Όπως διαπιστώνουμε, ο δεκάλογος του εκπαιδευτή αναφέρεται στις κοινωνικές πρακτικές του εκπαιδευτή ενηλίκων: την ειλικρινή επικοινωνία, τη στοχευμένη και αποτελεσματική δράση, την κριτική σκέψη, την αυτοαξιολόγηση, την αυτοβελτίωση και το σεβασμό στην επαγγελματική δεοντολογία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα:

α. Στο επίπεδο των **καθηκόντων** που περιλαμβάνονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτή ενηλίκων (π.χ. προετοιμασία του εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικές πρακτικές, παρεμβάσεις σε κρίσιμα περιστατικά, αποτίμηση των γνώσεων που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι κ.λπ.).

Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τον εκπαιδευτή να μελετήσει το **επαγγελματικό περίγραμμα** του εκπαιδευτή ενηλίκων και ιδιαίτερα τις **επαγγελματικές εργασίες** που περιλαμβάνει. Έτσι θα έχει μια πλήρη εικόνα των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων και θα μπορεί να εκτιμήσει, με βάση τα στοιχεία που έχει συγκεντρώσει, κατά πόσο ανταποκρίθηκε στις προβλεπόμενες επαγγελματικές εργασίες, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισε, ποιες δυνατότητες του πλαισίου δεν αξιοποίησε επαρκώς.

Σ' ένα δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτής μπορεί να αναρωτηθεί και να αναστοχασθεί συστηματικά **πώς** αξιοποίησε δημιουργικά ή άφησε ορισμένες ευκαιρίες και δυνατότητες αναζωογονητές, ποια σημεία του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής του ενότητας ήταν δυσνόητα και δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, ποια συμβάντα τον έκαναν να νιώσει ικανοποίηση.

Σ' ένα τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτής προσπαθεί να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο και κατά κύριο λόγο τις δεξιότητες-ικανότητές του, με βάση τον κριτικό αναστοχασμό της εμπειρίας του.

β. Στο επίπεδο του **ρόλου** και της **ερμηνείας** του από τον εκπαιδευτή. Όπως έχουμε διευκρινίσει, ο ρόλος συνίσταται στα δικαιώματα και στα καθήκοντα που αναλογούν σε μια κοινωνική θέση. Η ερμηνεία του ρόλου του εκπαιδευτή συνίσταται στην πραγματική συμπεριφορά του συγκεκριμένου εκπαιδευτή ενηλίκων.

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι «Κατά κανόνα ένας άνθρωπος δεσμεύεται σοβαρά μόνο σ' ένα ρόλο που ερμηνεύει τακτικά... Η αυτοεικόνα που διατίθεται σε όποιον αναλαμβάνει μια συγκεκριμένη θέση είναι τέτοια που μπορεί να τον γοητεύσει συναισθηματικά και νοητικά, κάνοντάς τον να επιθυμεί και να προσδοκά να δει τον εαυτό του μέσα από την εκτέλεση του ρόλου και την αυτοαναγνώριση που προκύπτει απ' αυτή την εκτέλεση» (Goffman, 1996).

Το ζητούμενο της αυτοαξιολόγησης ενός εκπαιδευτή, εφόσον εργάζεται συχνά ως εκπαιδευτής και παίρνει στα σοβαρά το ρόλο του, είναι να διερευνήσει τις διαστάσεις του ρόλου που τον κινητοποιούν συναισθηματικά και νοητικά, όταν ασκεί το εκπαιδευτικό του έργο. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτής να αισθάνεται ικανοποίηση και αυτοαναγνώριση από την επιτέλεση του ρόλου του.

ΕΡΩΤΗΣΗ

Στο ακόλουθο παράθεμα πώς αντιλαμβάνεται, κατά την άποψή σας, ο εκπαιδευτής τον εαυτό του μέσα από την άσκηση του ρόλου του;

«Εγώ έχω ένα ρόλο του εμπνευστή, ενός ανθρώπου που εμπνέει την ομάδα αλλά πολλές φορές βλέπω ότι είναι ωραίο και οι εκπαιδευόμενοι να με εμπνέουν στο να διατυπωθούν κυρίως καινούργια ερωτήματα ... και ίσως εγώ να έχω σχεδιάσει μέχρι ένα σημείο μια συγκεκριμένη ενότητα σε ένα μάθημα ... και να πηγαίνει αλλού ... με στόχο πάντα να βγαίνει ένα συμπέρασμα..... Ως εκπαιδευτής χρησιμοποιώ την εμψύχωση, την έμπνευση, το συντονισμό, και προσπαθώ να τους φιλοτιμίσω.... να βρω διάφορες αφορμές....». (Εκπαιδευτής Γ., στο Καραγκιουρλή, 2011).

Σύμφωνα με τον Goffman (1996) ο βαθμός εναγκαλισμού του ρόλου από ένα άτομο (στη συγκεκριμένη περίπτωση από έναν εκπαιδευτή) προσδιορίζεται από:

- την **εκφραζόμενη προσήλωση** του εκπαιδευτή στο ρόλο του (όπως φαίνεται π.χ. στην εναρκτήρια συνάντηση, στις δύσκολες στιγμές της μαθησιακής διεργασίας και στα κρίσιμα περιστατικά),
- την **ανάδειξη των προσόντων** και των **ικανοτήτων** του εκπαιδευτή στην ερμηνεία του ρόλου του,
- την **ενεργητική αφοσίωση** ή την αυθόρμητη εμπλοκή στις δραστηριότητες του ρόλου, με την εμφανή επένδυση της προσοχής του.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διεργασία προβληματισμού του εκπαιδευτή για το βαθμό εναγκαλισμού του ρόλου του: σε ποιο βαθμό ήταν προσηλωμένος στο ρόλο του; Σε ποιο βαθμό αξιοποίησε και ανέδειξε τα προσόντα και τις ικανότητές του; Σε ποιο βαθμό ήταν ενεργητικά αφοσιωμένος στα καθήκοντά και στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού του έργου; Σε ποιες περιστάσεις/περιπτώσεις αποστασιοποιήθηκε από το ρόλο του και με ποια αποτελέσματα;

γ. Στο επίπεδο των **κοινωνικών πρακτικών** του εκπαιδευτή ενηλίκων (οι συχνότερες περιλαμβάνονται στο δεκάλογο του εκπαιδευτή ενηλίκων). Οι κοινωνικές πρακτικές συναρτώνται με το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο του εκπαιδευτή, τις προδιαθέσεις του (σχήματα αντίληψης, σκέψης και δράσης) και με τη θέση του στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η καταγραφή και ανάλυση των κοινωνικών πρακτικών αποτελεί προϋπόθεση της ανάλυσης και του προβληματισμού για τις προδιαθέσεις του εκπαιδευτή και για τις δυνατότητες μετασχηματισμού τους. Οι προδιαθέσεις είναι η εν-σωματωμένη ιστορία του εκπαιδευτή, διαμορφώθηκαν στις διαδοχικές κοινωνικοποιήσεις του, στην οικογένεια, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην εργασία του, στις κοινωνικές και πολιτικές του δραστηριότητες και προσδιορίζουν τις κοινωνικές πρακτικές του, σε συνάρτηση με το κοινωνικό και το πολιτισμικό του κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον Bourdieu (2002) ισχύει ο τύπος: **[(προδιαθέσεις) (κεφάλαιο)] + πεδίο= πρακτική**.

Συνεπώς ο μετασχηματισμός των κοινωνικών πρακτικών του εκπαιδευτή μπορεί να επιτευχθεί:

- Με ενίσχυση του ενσωματωμένου πολιτισμικού κεφαλαίου διαμέσου εμπρόθετης άτυπης μάθησης (συμμετοχή σε επιστημονικές Ενώσεις του πεδίου, παρακολούθηση συνεδρίων, σεμιναρίων, αυτομόρφωση κ.λπ.), καθώς και μετά από φοίτηση σε σχετικά προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης εκπαιδευτών κ.λπ.
- Με την ενίσχυση του θεσμικοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου μετά από σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- Με την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου με τη συμμετοχή σε επιστημονικές Ενώσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, την εκπόνηση μελετών, εισηγήσεις σε συνέδρια, συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και σε κοινωνικά δίκτυα.

Αναγκαία προϋπόθεση του μετασχηματισμού των κοινωνικών πρακτικών που εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης παραμένει ο κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός τους από τον εκπαιδευτή, η αμφισβήτηση των προδιαθέσεων που παγιώθηκαν και ίσως αποστεώθηκαν και είναι πλέον ασύμβατες και άσχετες με το πεδίο, καθώς και η ενσυνείδητη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτή.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Γράψτε με συντομία το βασικό σκοπό της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να αξιολογούνται, ιδιαίτερα τα χρηματοδοτούμενα.

α) Σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, οι υπεύθυνοι ενός εκπαιδευτικού έργου αξιοποιούν τα πορίσματα της αξιολόγησης; Διατυπώστε την άποψή σας.

β) Αν ΝΑΙ με ποιούς τρόπους;

γ) Αν ΟΧΙ για ποιους λόγους συνήθως γίνεται αυτό; Διατυπώστε την άποψή σας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Στο επιστημονικό αντικείμενο που διδάσκετε, να αναφέρετε τα σημαντικότερα κατά τη γνώμη σας κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του έργου σας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Στον παρακάτω πίνακα παραθέσαμε ορισμένες βασικές γνώσεις που χρειάζεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές. Να συμπληρώσετε τις δραστηριότητες, τις συνθήκες επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, τις στάσεις που πρέπει να αναπτύξουν και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Γνώσεις που χρειάζεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι	Δραστηριότητες που πρέπει να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι	Συνθήκες μέσα στις οποίες προβλέπεται να υλοποιούνται οι δραστηριότητες αυτές	Κατάλληλες στάσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι	Κριτήρια αξιολόγησης
Οι πρακτικές του επαγγελματία εκπαιδευτή ενηλίκων				
Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων				
Η αυτοαξιολόγηση				

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

α) Ποια είναι η σημασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του; Διατυπώστε την απάντησή σας με συντομία.

β) Τελικά ποια είναι η βαθύτερη ουσία της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή και σε τι συνίσταται;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Πώς κατά τη γνώμη σας συνδέεται η αυτοαξιολόγηση με τον κριτικό στοχασμό; Διατυπώστε την απάντησή σας με συντομία.

ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Συμπληρωματική βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τριών φάσεων αξιολόγησης του προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΜΕΛΙΝΑ. Ειδικότερα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων του προγράμματος. Εξετάζονται οι επιμορφωτικές διεργασίες και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης της σχεσιακής δυναμικής των βασικών συντελεστών του προγράμματος.

Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. (Μέρος ΣΤ', σελ. 367-416)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Στο κεφάλαιο 14 γίνεται αναφορά στις επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και εξετάζεται ο ρόλος του αξιολογητή σε σχέση με τα πολιτικά, οργανωσιακά και πολιτισμικά συγκείμενα. Επίσης, εξετάζεται η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει η αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το πρόγραμμα «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της αξιολόγησής του.

Στο κεφάλαιο 15 αναλύεται η θέση ότι η επικρατούσα μορφή οργάνωσης της παραγωγής και της εργασίας επηρεάζει την θεώρηση για την οργάνωση της λειτουργίας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Διαπιστώνεται η μετάβαση από την έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην έννοια της ποιότητας και της διασφάλισής της.

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Παρουσιάζονται οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου αξιολόγησης CIPP το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτών συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι ακόλουθες φάσεις: η αξιολόγηση πλαισίου, η αξιολόγηση εισόδου, η αξιολόγηση διαδικασίας και η αξιολόγηση αποτελέσματος.

Κόκκος Α., Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κουλαουζίδης, Γ., Πατρώνας, Δ., & Τερλιζίδου, Μ. (2008). *Μελέτη εξωτερικής αξιολόγησης προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης σε θέματα επιχειρηματικότητας και πληροφορικής*. Αθήνα: ΓΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Παρουσιάζεται η μελέτη εξωτερικής αξιολόγησης προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης στα πλαίσια Έργου που σχετίζεται με την παροχή εισαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας και πληροφορικής. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η αξιολόγηση της προετοιμασίας του έργου, της εκπαίδευσης εκπαιδευτών, των εκπαιδευτικών τεχνικών, του συστήματος συντονισμού και διαχείρισης του Έργου, καθώς και των ενεργειών δημοσιότητας και διάδοσης των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων από την υλοποίηση του Έργου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bourdieu, P. (2002). Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης. (Κ. Καψαμπέλη Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Brookfield, S. (2006). Απόσπασμα από το κείμενό του « Adult learning: An Overview» δημοσιευμένο στο συλλογικό έργο A.Tuijnman (Επιμ.), International Encyclopedia of Adult Education and Training, Pergamon, Oxford, 1996., σελ. 375-380. Στο Εκπαίδευση Ενηλίκων. τεύχ. 9, σελ. 12.

Brookfield, S. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο J. Mezirow και συνεργάτες. Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχιμο.

CEDEFOP. (2003). Lifelong learning: citizens' views. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Chevallier, S., & Chauviré, C. (2010). Dictionnaire Bourdieu. Paris: ellipses.

Commission of the European Communities. (2006). Communication from the Commission. Adult learning: it is never too late to learn.COM (2006) 614 final.

Cranton, P. (2006). Understanding and promoting transformative learning. A guide for educators of adults. (second edition).San Francisco: Jossey-Bass.

De Ketele, J. M. Chastrette, M., Cros D., Mettelin, P., & Thomas, J. (2001). Guide de formateur. Bruxelles: De Boeck.

Freire, P., & Shor, I. (2011). Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Gelri, E. (1986). Πολιτικές και πρακτικές της διαρκούς εκπαίδευσης. Στο Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. Για μια λαϊκή παιδεία. Εναλλακτικοί θεσμοί και πολιτικές. Αθήνα: ΚΕΜΕΑ.

Georges, P. D., Ευθυμιάδου, Α. Γ., & Τσίτος, Δ. Κ. (1998). Τέχνη και τεχνική των διαπραγματεύσεων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goffman, E. (1996). Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης. Εισαγωγή. (Δ. Μακρυγιάννη Μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Griffin, C. (2004). Συνέντευξη με τον Κουλαϊζίδη Γ. Εκπαίδευση Ενηλίκων. τεύχ. 3. σελ. 22-26.

Illeris, K. (2006). Κατανοώντας τις συνθήκες της ενήλικης μάθησης. Adults learning, 14(4), National Institute Of Adult Continuing Education-NIAGE. Στο Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τεύχ. 9, σελ. 15-17.

Keogh, H. (2009). Apprentissage et education des adultes en Europe, Amerique du Nord et Israel: état des lieux et tendances.Rapport régional de synthèse. UNESCO, CONFINTEA VI.

Knowles, M. (2009). Μια ανδραγαγική θεωρία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Απόσπασμα από το βιβλίο του M. Knowles (1998) The Adult Learner Gulf Publishing, Company, Houston, Texas, (Δ. Ανδριτσάκου Μτφρ.). Στο Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχ. 17, σελ. 31-34.

Mezirow J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Mezirow και συν. Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Νογέ, D., & Piveteau, J. (1997). Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Oliveira D. R.,& Oliveira D. M. (1985). Για μια εναλλακτική έρευνα. Η μεθοδολογία της αγωνιστικής παρατήρησης. Στο Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων. Μ. Κατσούλης (Μτφρ.). Αθήνα: ΚΕΜΕΑ.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Schwartz, B. (1986). Η πολιτική προοπτική της παιδείας (αποσπάσματα). Στο Για μια λαϊκή παιδεία. Εναλλακτικοί θεσμοί και πολιτικές. Αθήνα: ΚΕΜΕΑ.

Sorensen, R. (2009). Μια σύντομη ιστορία του παράδοξου. Η φιλοσοφία και οι λαβύρινθοι του νου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Taylor, E. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο J. Mezirow και συνεργάτες. Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Taylor, E. (2010). Fostering transformative learning. Στο J. Mezirow, E. W. Taylor and associates. Transforming learning in practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Terrot, N. (1997). Histoire de l' education des adultes en France. Paris: Ed. d' Harmattan.

UNESCO, (1997). Fifth International Conference on Adult Education. Politics and Policies. The politics and policies on the education of adults in a globally transforming society. Hamburg, UNESCO Institute for Education, CONFINTEA V.

UNESCO, (1999). Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors. (Ομάδα εργασίας του κέντρου εκπαιδευτικής έρευνας, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

UNESCO, (2009).Rapport mondial sur l' apprentissage et l' education des adultes. Resume' analytique. UNESCO Institute for Lifelong Learning, CONFINTEA VI.

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Κ., & Κουτρούκης, Θ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Μια προσέγγιση στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων. τεύχ. 21, σελ. 23-29.

Άξελροντ, Ρ. (2000). Η εξέλιξη της συνεργασίας (Σ. Στασινός Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.



Βεργίδης, Δ. (1995). Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Αθήνα: Ψυλόν/βιβλία.

Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 127-144.

Βεργίδης, Δ. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο S. Brown, P. Jarvis, A. Rogers, B. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Δ. Βεργίδης, Π. Λιντζέρης, Ν. Μουζέλης, & Α. Τσιμποκλή. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου 2004. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο Α. Καψάλης και Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Βεργίδης, Δ. (2007α). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής: στρατηγικές, στόχοι και προοπτικές. Στο Δ. Χαλαράμπους (Επιμ.), Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (2007β). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών συνδικαλιστικών στελεχών. Πρώτα ερευνητικά πορίσματα και προτάσεις. Στο Δημοσιούπαλληλικό Κίνημα & Συνδικαλιστική Εκπαίδευση: Ημερίδα της ΑΔΕΔΥ, 23 Φεβρουαρίου 2007. Αθήνα: Τμήμα Ερευνών Κοινωνικού Πολύκεντρου.

Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Καραλής (Επιμ.), Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων (Τόμ. Γ, Β' έκδοση), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2010α). Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους. Έρευνα, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, & Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βεργίδης, Δ. (2010β). Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του Προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Επιστήμη και Κοινωνία. (Υπό έκδοση).

Βεργίδης, Δ. κ.ά. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εισαγωγική επιμόρφωση. Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής, Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2003). Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων, Πανελλήνιο Συνέδριο για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Αθήνα: Προπομπός.

Βρατσάλης, Κ. (1996). Μάθηση και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: νήσος.

Γενική Γραμματεία - ΕΣΥΕ (2009). Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα.

Γουγουλάκης, Π. (2011). «Διδακτική για κοινωνικά ευάλωτους» - Τι, πώς και γιατί;. Ομιλία στο διεθνές συνέδριο «Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη ευάλωτων ομάδων» στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 24-26 Ιουνίου 2011.

Δεμερτζής, Ν. (2006). Η εμπιστοσύνη ως κοινωνικό συναίσθημα. Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Κοινωνικής Θεωρίας. Εκδ. Σάκκουλα. τεύχ. 16, σελ. 39-67.

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2006). Σύσταση του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. (2006/962/ΕΚ).

Καραγκιουρλή, Σ. (2011). Διερεύνηση παραγόντων οι οποίοι διαμορφώνουν την αντίληψη των εκπαιδευτών ενηλίκων αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο: η περίπτωση των εκπαιδευτών ενηλίκων ΚΕΕ. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Καραλής, Θ. (2008). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Καραλής. Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων (Τόμ. Γ, Β' έκδοση), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραντινός, Δ. (2010). Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση: τάσεις και προοπτικές. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοινωνικό Πολύκεντρο. (2010). Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης για Δημσίους Υπαλλήλους, Αθήνα: ΑΔΕΔΥ.

Κόκκος Α., Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κουλαουζίδης, Γ., Πατρώνας, Δ., & Τερλιξίδου, Μ. (2008). Μελέτη εξωτερικής αξιολόγησης προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης σε θέματα επιχειρηματικότητας και πληροφορικής. Αθήνα: ΓΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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



Κόκκος, Α. (2006). Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων. τεύχ. 9, σελ. 4-9.

Κόκκος, Α. (2008). Εκπαιδευόντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη Αξιολόγησης. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Στο Μ. Πλατσίδου & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.), Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσιο της. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάγος, Κ., & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μιχόπουλος, Α. (1996). Το μοντέλο του Maslow στη σχολική οργάνωση. (Η ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης από την άσκηση του έργου τους). (εμπειρική μελέτη). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μουζέλης, Ν. (1995). Habitus: η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της παιδείας. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Μπέργκερ, Π. (1985). Πρόσκληση στην κοινωνιολογία. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Ντεμουντέρ, Π. (2003). Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάκης, Ν. (2006). Προς την «κοινωνία των δεξιοτήτων». Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Πατερέκα, Χ. (1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

Πατινώτης, Ν. (2007). Γνώση και εργασία. Θεωρήσεις, Ιδεολογήματα, Πραγματικότητες. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τάτσης, Ν. (1999). Κλασικές έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Πρώτος κύκλος ανθολόγησης. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Τζιντζίδης, Α. (2010). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδακταλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-

2000, 1999-2001, 2000-2002). Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΥΠΕΠΘ & Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Προγραμματική περίοδος 2007-2013. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ, Αθήνα.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων

από τον Προκόπη Πανδή

Μέθοδοι και Τεχνικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Σκοπός:

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η περιγραφή και ανάλυση των μεθόδων και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, προκειμένου η εκπαίδευση να γίνεται προσιτή.

Σκοπός

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα:

Μετά από τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

- Κατανοήσετε την έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Αναλύετε τους τρόπους και τις μορφές μάθησης των ενηλίκων.
- Αντιλαμβάνεστε και να χειρίζεστε τις μεθόδους διδασκαλίας.
- Έχετε τη δυνατότητα χρήσης των τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Να επιλέγετε και να συνδυάζετε τις κατάλληλες τεχνικές, ανάλογα με της ανάγκες της μαθησιακής διεργασίας.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Έννοιες Κλειδιά:

- Εκπαίδευση Ενηλίκων.
- Διδακτικές αρχές.
- Μέθοδοι Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Προδιαγραφές Τεχνικών.
- Κριτήρια Επιλογής Τεχνικών.
- Εισήγηση.
- Μελέτη περίπτωσης.
- Παίξιμο ρόλων.
- Καταγιτισμός ιδεών.
- Ομάδες εργασίας.
- Πρακτική άσκηση.
- Εποπτικά μέσα.

Έννοιες Κλειδιά

Κεφάλαιο 10 του Προκόπη Πανδή

Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων ανήλθε στο προσκήνιο ως θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνακόλουθα της Επιστήμης της Αγωγής περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Σαφή προτεραιότητα όμως απέκτησε περί τα τέλη της δεκαετίας του 1990, όταν αναγνωρίστηκε διεθνώς η σημασία της για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, για την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή στην οικονομία της γνώσης. Τη γενική αφετηρία του προβληματισμού αποτέλεσε η συνεχής αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση από ενήλικα άτομα που είχαν ήδη αποφοιτήσει από το εκπαιδευτικό σύστημα και είχαν ήδη αναλάβει κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς ρόλους πλήρους ή μερικής απασχόλησης (Καπαγιάννη, 2006).

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στη δημόσια συζήτηση, η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέθηκε με διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και της αποδόθηκαν πολλές επιμέρους λειτουργίες. **Η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται ως αναγκαία για την αύξηση της ενεργητικής προσαρμοστικότητας των ατόμων** απέναντι σε ταχύρρυθμα μεταβαλλόμενες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις ενόψει της ραγδαίας ανανέωσης της γνώσης και της εξίσου ταχείας παλαιώσης προηγούμενων γνώσεων. Χαρακτηρίζεται ως αναγκαία για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας των ατόμων στην αγορά εργασίας, προκειμένου να διευρυνθούν οι ευκαιρίες απασχόλησης. Επίσης, χαρακτηρίζεται ως μέσο για την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού ορισμένων κοινωνικών ομάδων που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν (Καπαγιάννη, 2006).

Πέραν αυτών **η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι προωθεί την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (αυτοπραγμάτωση) και την διεύρυνση των δυνατοτήτων του να συμμετέχει στην πολιτική ζωή με πιο ουσιαστικό τρόπο και να είναι σε θέση να επηρεάζει περισσότερο τις πολιτικές αποφάσεις.**

❖ Ιδιαιτερότητα και σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων επιχείρησαν ήδη από τη δεκαετία του 1960 να αναπτύξουν μια θεωρία που να αποδεικνύει ότι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι και ο σκοπός της εκπαίδευσης τους διαφέρουν από εκείνους που αφορούν τους ανηλίκους. **Αν αυτό θεωρείτο δεδομένο, η εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να διεκδικήσει μια αυτοτελή θέση ανάμεσα στις επιστήμες της αγωγής.**

Ιδιαιτερότητα και Σκοπός

Ο πρώτος που επεξεργάστηκε συστηματικά το ζήτημα ήταν ο Malcolm Knowles (1913-1977), οι απόψεις του οποίου άσκησαν μεγάλη επιρροή τις δεκαετίες 1970-1980. Με το βιβλίο του που είχε τον χαρακτηριστικό τίτλο "The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy" (1970) διατύπωσε τη *θεωρία της ανδραγωγικής*¹. Υποστήριξε, ότι:

¹ Στις απόψεις του Knowles ασκήθηκε έντονη κριτική από μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τους οποίους η ανδραγωγική δεν αποτελεί ολοκληρωμένη θεωρία αλλά απλό σύνολο αξιωμάτων που δεν βασίζονται σε επιστημονική τεκμηρίωση (Brookfield, 1986, σ. 98 Jarvis, 1985, σ. 100-101). Επίσης προσήψαν στον Knowles ότι η διάθεση αυτοκαθορισμού στην εκπαιδευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ ορισμού

«οι ενήλικοι σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλίκους. Έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών. Έχουν έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται. Επιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν».

Κατά προέκταση η **εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως σκοπό την αυτοδυναμία των εκπαιδευομένων** και χαρακτηρίζεται από μεθόδους βιωματικής μάθησης, από την ευρετική πορεία προς τη γνώση και από ανοικτές, συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτών - εκπαιδευομένων (Knowles, 1998).

Καθοριστικής σημασίας είναι το έργο του Jack Mezirow, που αποτελεί το επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων τα τελευταία χρόνια. Με τα πρώιμα άρθρα του (1981, 1985) και κυρίως με τα πρώτα βιβλία του (1990, 1991) έθεσε τα θεμέλια μιας κριτικής θεωρίας για την ενήλικη μάθηση και εκπαίδευση. Ο ίδιος λίγο αργότερα όρισε τη θεωρία του ως **“θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης, που επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας”** (για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης βλ. αναλυτικά: Mezirow, 1991).

Βασικές Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων

- Θεωρία της Ανδραγωγικής
- Προσωποκεντρική Θεωρία
- Εκπαίδευση Ενηλίκων και κοινωνική αλλαγή
- Η Εμπειρική εκπαίδευση
 - Ο κύκλος της μάθησης (Kolb, D.)
 - Μέθοδοι ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού (Boud. D., Keogh, R., Walker, D.)
 - Μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, J.)
 - Συνθετική προσέγγιση (Jarvis, P.)

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, που έχει κύριους εκφραστές τους Mezirow και Brookfield και αποτελεί σήμερα τον βασικό πόλο αναφοράς της συζήτησης για την εκπαίδευση ενηλίκων, έχει ως θεμέλιό της μια θέση που αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα αυτού του πεδίου: **Οι ενήλικοι, χάρη στην εν δυνάμει ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό, μπορούν να μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό και πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με τους ανηλίκους.** Όμως, πρόκειται απλώς για μια δυνατότητα, που δεν σημαίνει ότι αναγκαστικά όλοι οι ενήλικοι επιθυμούν ή μπορούν να ανταποκρίνονται στη διεργασία της στοχαστικής μάθησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι επιστημονικές, τεχνολογικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις είχαν ως αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό και τη ριζική διαφοροποίηση των γνώσεων που είναι αναγκαίες για την επαγγελματική και την κοινωνική ζωή. Οι ανάγκες οι οποίες οδήγησαν

τους ενήλικους, δεδομένου ότι πολλοί δέχονται - και συχνά επιδιώκουν - το ρόλο του παθητικού εκπαιδευομένου (Rogers, 2002, κεφ. 10, Jarvis, 2004, σ. 142).

στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων σε ολόκληρο τον κόσμο διαμόρφωσαν και το περιεχόμενό της, με βάση το οποίο προσδιορίζονται οι εξής κατηγορίες:

- Κοινωνική κατάρτιση
- Αλφαριθμητισμός και βασική παιδεία
- Επαγγελματική κατάρτιση, και
- Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου

Πιο συγκεκριμένα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ρητοί σκοποί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι:

- Η αναβάθμιση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων,
- Η κοινωνική συνοχή,
- Η ενεργητική συμμετοχή του πολίτη, και
- Η προσωπική ολοκλήρωση

Σύμφωνα με τη σκοποθεσία που προτείνεται στο πλαίσιο της UNESCO, η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στην ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων:

- Να υπερνικήσουν προκαταλήψεις και μεροληπτικές πρακτικές,
- Να ασχοληθούν με τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις,
- Να αξιοποιήσουν περισσότερες ευκαιρίες, κυρίως οι γυναίκες, για ισότητα και δικαιοσύνη για τον καθένα,
- Προς την ενίσχυση της διεθνούς κατανόησης,
- Να κατανοήσουν περισσότερο τους διαφορετικούς πολιτισμούς και οικονομίες (UNESCO, 1997)

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως **η Εκπαίδευση Ενηλίκων**, είτε πραγματοποιείται τυπικά ή άτυπα, μέσα σε φυλακές, σε κολέγια, σε αθλητικά και ψυχαγωγικά κέντρα τοπικής αυτοδιοίκησης, σε στρατιωτικές βάσεις, σε σχολεία και κέντρα ειδικής εκπαίδευσης ενηλίκων, σε κέντρα πανεπιστημίων, **έχει ως κυρίαρχο σκοπό την απόκτηση από τους εκπαιδευόμενους νέων προσόντων, καθώς και την αναβάθμιση και επικαιροποίηση ήδη υπάρχοντων, για τη δημιουργία μιας κοινωνικής ομάδας ικανής να ανταπεξέλθει επαρκώς στις σύγχρονες εξελίξεις του περιβάλλοντός της.**

❖ Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

Εξετάζοντας το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων γίνεται συχνά λόγος για τις βασικές εκείνες αρχές στις οποίες θα πρέπει να βασίζεται ο σχεδιασμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να επιτυγχάνεται όχι μόνο η κάλυψη των «ελλειμμάτων» της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά και η ανάπτυξη νέων βασικών δεξιοτήτων και η αναβάθμιση των ήδη υπαρχόντων γνώσεων τους, ώστε να εξασφαλισθούν οι καλύτερες προϋποθέσεις, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και σαν αποτέλεσμα να διαμορφώσουν στάση ενεργού πολίτη μέσα στη σύγχρονη κοινωνία.



Ως **βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων** νοούνται οι εξής:

Σχετικότητα: Ο ενήλικος αποζητά γνώση σχετική με τα ενδιαφέροντά του. Έχει συγκεκριμένες ανάγκες που επιζητά να καλύψει με τη συμμετοχή του στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσδοκώντας την προσωπική του εξέλιξη.

Ενεργητικότητα: Ο ενήλικος μαθαίνει ενεργητικά. Επιζητά τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στη διερεύνηση του θέματος που μελετάται κάθε στιγμή.

Κριτικότητα: Ο ενήλικος κρίνει την προσφερόμενη γνώση. Για να την αποδεχθεί, πρέπει να του φαίνεται «λογική».

Αλληλεπιδραστικότητα: Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος θέλει να συμμετέχει σε αυτό που μαθαίνει. Ο διδάσκων είναι για τον ενήλικο ένας ισότιμος άνθρωπος με περισσότερες γνώσεις, οπότε δε θα διστάσει να τον ρωτήσει εάν έχει απορίες, να εμπλακεί σε συζήτηση μαζί του και να ψάξει μαζί του παράλληλο υλικό, ώστε να εμβαθύνει στο θέμα.

Περιορισμοί: Ο ενήλικος έχει σοβαρούς εξωτερικούς περιορισμούς που ενδεχομένως να δυσκολέψουν τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα. Οι περιορισμοί αυτοί είναι συνήθως πολύ ισχυροί για να αγνοηθούν, όπως οικογένεια, εργασία, κοινωνικές σχέσεις καθώς απορροφούν μεγάλο μέρος του δυναμικού του.

Προσαρμοστικότητα: Κάθε ενήλικος μαθαίνει με το δικό του τρόπο, έχει το δικό του μαθησιακό «στυλ». Στη διάρκεια όλων των προηγούμενων χρόνων της ζωής του, κάθε ενήλικος, έχει διαμορφώσει τις δικές του στρατηγικές μάθησης και αφομοίωσης της γνώσης. Έτσι, λοιπόν, κάθε ενήλικος, χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία.

Η εκπαίδευση των ενηλίκων περιλαμβάνει επιπλέον 8 βασικές αρχές που αποτελούν τη βάση για το περιβάλλον εκπαίδευσης ενηλίκων.

- Οι αρχές υποστηρίζουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη σχεδίαση, παροχή, και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Για να είναι αποτελεσματική η εκμάθηση, οι ενήλικοι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταλάβουν τη διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Οι αρχές παρέχουν τις οδηγίες για τη λήψη απόφασης.

ΠΡΟΕΙΔΟΠΟΙΗΣΗ: Η μια καθολική αλήθεια για τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ότι δεν υπάρχει καμία καθολική αλήθεια.

1. Η εκμάθηση είναι αλλαγή

- Η εκμάθηση είναι μια αλλαγή στη συμπεριφορά.
 - Αλλαγή στη γνώση ή την ικανότητα. Η αλλαγή στη γνώση είναι το πιο κοινό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων
- Η απόκτηση των νέων πληροφοριών και της γνώσης είναι μέρος της καθημερινής ενήλικης ζωής.
- Οι ενήλικοι αναζητούν τις ευκαιρίες εκμάθησης.
- Η εκμάθηση είναι μια προσωπική - μεμονωμένη διαδικασία.

2. Οι ενήλικοι πρέπει να θελήσουν να μάθουν

- Οι ενήλικοι επιλέγουν να εμπλακούν σε μαθησιακές δραστηριότητες.
- Μερικά προγράμματα απαιτούν τη συμμετοχή.
- Η αποδοτικότητα και το επίτευγμα της εκμάθησης πρέπει να συσχετίζονται με το προσωπικό κίνητρο.
 - Προσδιορίστε τους παράγοντες στην εκπαίδευση ενηλίκων.
 - Αναπτύξτε μια "αισθητή ανάγκη" για τους συμμετέχοντες.
 - Η δυνατότητα για την εκμάθηση μικραίνει.
 - Ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα, εργαστήρια κατάρτισης.

3. Οι ενήλικοι μαθαίνουν με τη ενεργή δράση (learning by doing)

- Οι ενήλικοι μαθαίνουν καλύτερα μέσω της άμεσης συμμετοχής.
- Τα προγράμματα πρέπει να αρχίζουν από το "επίπεδο 1".
- Σημαντικά εμπόδια στην εκμάθηση (βλ. αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο):
 - Χαμηλός αυτοσεβασμός
 - Αμφιβολία για τις προσωπικές δυνατότητες
 - Φόβος του εμπαιγμού ή της αποτυχίας
- Οι δραστηριότητες πρέπει να οργανώνονται έτσι ώστε να εξασφαλίζουν επιτυχία.

4. Εστίαση στα ρεαλιστικά προβλήματα

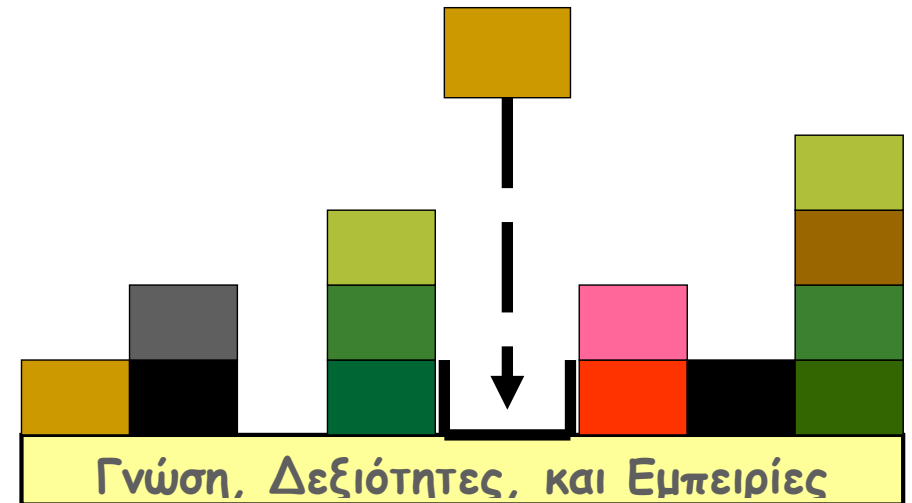
- Γνώση και δεξιότητες με άμεση εφαρμογή.
- Οι ενήλικοι δεν έχουν το χρόνο ή την υπομονή να μάθουν τις άσχετες πληροφορίες.
- Χρήση της επαγωγικής προσέγγιση στην εκμάθηση.
 - Χρησιμοποίηση ρεαλιστικών καταστάσεων, περιπτώσεων, μελετών, παιχνιδιών ρόλου, επιδείξεων, κλπ.
 - Προσδιορισμός και καθορισμός του προβλήματος
 - Προτάσεις για εναλλακτικές λύσεις
 - Ανάπτυξη συμπερασμάτων. Τα συμπεράσματα να περιλαμβάνουν μια γενική αρχή ή μια έννοια

- Οι πληροφορίες και η γνώση διατηρούνται περισσότερο για τους ενηλίκους χρησιμοποιώντας την επαγωγική προσέγγιση.

5. Επιρροές της εμπειρίας (+ ή -) στην εκπαίδευση ενηλίκων

- Η εμπειρία είναι ένα συσσωρευτικό χαρακτηριστικό.
- Ποικίλλει ευρέως μεταξύ των ενήλικων ομάδων.
- Η προσθήκη της νέας γνώσης ή της ικανότητας είναι «εξαρτώμενη από τις εμπειρίες της καθημερινότητας».
 - Η θετική εμπειρία βελτιώνει την ποιότητα της εκμάθησης
 - Η αρνητική εμπειρία εμποδίζει την επίδραση της εκμάθησης
 - Οι ενήλικοι μπορεί να πρέπει να ξεμάθουν και ξαναμάθουν στη σημερινή κοινωνία για να είναι επιτυχείς.

Θεμέλια της εκμάθησης



6. Άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα

- Οι κανόνες εμποδίζουν τους ενήλικους αρχαίους.
- Πλήρης εμπύθιση στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι περισσότεροι ενήλικοι δέχονται τις συμπεριφοριστικές μεθόδους.
- Τα διαλείμματα σε διαλέξεις είναι μια ανάγκη.
- Επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων.
- Προωθεί την άτυπη και χαλαρωμένη συζήτηση.

7. Ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας

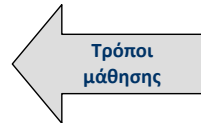
- Οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσω των αισθήσεών τους. Ο συνυπολογισμός όλων των αισθήσεων αυξάνει την αποτελεσματικότητα εκμάθησης για τους ενήλικους.
- Ενσωματώστε τις δραστηριότητες που απαιτούν την αισθητήρια υποκίνηση και την ενεργό συμμετοχή.
- Μεγιστοποιήστε την αποτελεσματικότητα: μακροπρόθεσμη διατήρηση.
- Μεγιστοποιήστε την αποδοτικότητα: μετάδοση πληροφοριών.

8. Καθοδήγηση, όχι βαθμοί

- Οι ενήλικοι είναι ατομικιστές στην αξιολόγηση των επιτευγμάτων ή της απόδοσής τους.
- Αποφύγετε την εφαρμογή των άκαμπτων προτύπων αξιολόγησης προόδου εκτός από την περίπτωση της πιστοποίησης.
- Οι ενήλικοι ωφελούνται από την ενθάρρυνση των ικανοτήτων τους ως αρχάριοι
 - ο Αποφύγετε την ταπείνωση ή τον εμπαιγμό
 - ο Επιθυμητότε την επιβεβαίωση της προόδου - κοιτάzte αδιάκριτα την ομάδα.

❖ Τρόποι μάθησης ενηλίκων

Για τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης υπάρχουν διδακτικά μοντέλα καθώς και γενικές και ειδικές διδακτικές, οι οποίες καλύπτουν την ανάγκη διδακτικής στήριξης των εκπαιδευτικών.



Για την εκπαίδευση ενηλίκων δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο, ως οριοθετημένος επιστημονικός κλάδος.

Απλώς για μερικά αντικείμενα και μαθήματα, που διδάσκονται και στο σχολείο, υπάρχει μια διδακτική επεξεργασία και μια σχετική συζήτηση από την οποία επωφελείται και η εκπαίδευση ενηλίκων (μαθηματικά, ξένες γλώσσες κλπ).

Προφανώς δεν υπάρχει μια Διδακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. αναλυτικά παρακάτω για το τι ισχύει). Υπάρχουν ωστόσο ιδιαιτερότητες της Διδακτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων, οπότε σε μια τέτοια περίπτωση, όταν αναφερόμαστε στη «Διδακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων», εννοούμε απλώς την έμφαση που δίνουμε και όχι τη διαφοροποίηση από μια Γενική Διδακτική, η οποία ισχύει για κάθε αντικείμενο και για κάθε ηλικία μαθητών.

Ωστόσο τίθεται ένα βασικό ερώτημα: Μαθαίνουν οι ενήλικες διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά;

Το ερώτημα αυτό δεν έχει απαντηθεί πλήρως. Αρκετοί μελετητές διατείνονται ότι υπάρχουν ειδοποιεί διαφορές. Για παράδειγμα, **η μάθηση ενηλίκων αποτελείται περισσότερο από «τροποποίηση, μεταβίβαση και επανένταξη νοημάτων»**, παρά από «μορφοποίηση και συσσώρευση» όπως γίνεται στην παιδική ηλικία (Κόκκος, 2001). Υπάρχουν άλλοι που υποστηρίζουν ότι υπάρχει μόνο μια δραστηριότητα, η «εκπαίδευση» και ότι η εκπαίδευση και μάθηση των ενηλίκων είναι βασικά η ίδια με την εκπαίδευση και μάθηση των παιδιών.

Με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο, αυτό που θα πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι ανεξαρτήτως της χρήσεως - σε πολλές περιπτώσεις - παρόμοιων μεθόδων και για τις δύο μαθησιακές ομάδες (παιδιά -ενήλικες), **θεωρείται απαραίτητη η προσαρμογή των μεθόδων εκπαίδευσης στις δεξιότητες της μαθησιακής ομάδας, που κάθε φορά εκπαιδεύεται.**

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως δε μπορούμε να μιλάμε για μάθηση ενηλίκων σα να πρόκειται για κάτι το οποίο διαφέρει ριζικά από τη μάθηση των παιδιών. Δεν υπάρχει μια διαδικασία μάθησης ειδική για ενήλικους και επομένως δε μπορούμε να διατυπώσουμε μια θεωρία μάθησης ενηλίκων. Ο άνθρωπος μαθαίνει με έναν ιδιόζοντα τρόπο, που είναι σε γενική

θεώρηση ίδιος τόσο για μικρούς όσο και για μεγάλους, ο καθένας ωστόσο μαθαίνει με τον ατομικό του ρυθμό και μια εντελώς ατομική προσέγγιση.

Μολονότι όμως η διαδικασία μάθησης δε διαφέρει στον ενήλικα και στο παιδί, η διδασκαλία ενηλίκων είναι καλό να διαφοροποιείται ως προς ορισμένες πλευρές από τη διδασκαλία των παιδιών. Η ωριμότητα, η προαιρετικότητα και η αυτοκατεύθυνση είναι μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησης των ενηλίκων. Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος της μάθησης των ενηλίκων ολοκληρώνεται όχι στα πλαίσια ιδρυμάτων, αλλά είναι αυτοκατευθυνόμενη και γίνεται στο σπίτι, σε πολιτιστικά ιδρύματα ή στο χώρο εργασίας κλπ. Είναι προφανές ότι αυτό επηρεάζει την επιλογή των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας.

Ένα από τα νεότερα μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία εξηγούν κατά τρόπο πειστικό τη διδασκαλία και τη μάθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι το μοντέλο του K. Doring, το οποίο στηρίζεται σε πέντε βασικές αρχές:

1. Μάθηση είναι μια γενική διαδικασία αλλαγής. Επειδή οι ενήλικες έχουν διαμορφώσει ήδη ένα κοσμοείδωλο σταθερό, δυσκολεύονται σε αλλαγές.
2. Στη μάθηση συμμετέχουν το κεφάλι, η καρδιά και το χέρι συμμετέχει δηλαδή ολόκληρος ο άνθρωπος με όλη την προσωπικότητά του.
3. Κατά την μάθηση, ο άνθρωπος είναι ενεργός κατά διάφορους τρόπους. Αφού η μάθηση είναι μια διαδικασία διαρκούς μεταβολής και διεύρυνσης που αφορά τη σκέψη, το συναίσθημα και τη δράση, το υποκείμενο το οποίο μαθαίνει συμμετέχει ενεργώς σε αυτή τη διαδικασία.
4. Η μάθηση χρειάζεται πολλές προσπάθειες και επαναλήψεις. Όσο δύσκολα και πολύπλοκα πράγματα μάλιστα καλούμαστε να μάθουμε, άλλο τόσο χρειάζεται προσπάθεια και επανάληψη.
5. Η μάθηση χρειάζεται πολλά μέσα για να επιτευχθεί. Για τις διάφορες δραστηριότητες και προσπάθειες μάθησης χρειάζονται και διάφορα μέσα. Τα μέσα αυτά εξασφαλίζουν από τη μια πλευρά μεγαλύτερη εποπτικότητα και από την άλλη βοηθούν στη διάρθρωση και την έμμεση καθοδήγηση της διαδικασίας μάθησης.

(Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000)

❖ Μορφές μάθησης ενηλίκων

Αν και η διαδικασία μάθησης δε διαφέρει, η μίξη των διαδικασιών διαφοροποιείται στους ενήλικους σε σχέση με τα παιδιά. Οι ομάδες αποδεκτών της εκπαίδευσης ενηλίκων ποικίλουν: άνεργοι, άνθρωποι που για κάποιους λόγους έχουν διακόψει την εκπαίδευση, μετανάστες, άτομα που ανήκουν σε περιθωριακές ομάδες και προσπαθούν να επανενταχθούν κλπ. Ανάλογα λοιπόν πρέπει να διαμορφώνεται και η διδασκαλία για καθεμία από τις ομάδες αυτές και για κάθε άτομο ξεχωριστά. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων μια μεγάλη ποικιλία μορφών διδασκαλίας και μάθησης.



Οι κυριότερες αναφέρονται παρακάτω:

Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση:

Στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση το υποκείμενο (ο εκπαιδευόμενος) διατηρεί τον έλεγχο της μάθησης και καθορίζει τους σκοπούς και τους στόχους της, εντοπίζει τις κατάλληλες πηγές, αποφασίζει για την επιλογή των μεθόδων μάθησης και αξιολογεί την πρόοδό τους.

Τα χαρακτηριστικά της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι:

- Το άτομο έχει αυξημένη ευθύνη για διάφορες αποφάσεις οι οποίες σχετίζονται με την μάθηση.
- Η αυτοκατεύθυνση είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο υπάρχει σε κάποιον βαθμό σε κάθε άτομο και σε κάθε περίπτωση μάθησης.
- Αυτοκατεύθυνση δε σημαίνει οπωσδήποτε ότι κάθε μάθηση λαμβάνει χώρα σε απομόνωση από τις άλλες μορφές μάθησης.
- Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση διαπιστώνεται ότι επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό μεταβίβαση της μάθησης.
- Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να παίρνει διάφορες μορφές, να συμπεριλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες και να χρησιμοποιεί διάφορες πηγές.
- Ο εκπαιδευτής μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση των εκπαιδευόμενων, διαλεγόμενος με τους μαθητές, εξασφαλίζοντας πηγές μάθησης, αξιολογώντας επιδόσεις και προωθώντας την κριτική σκέψη.
- Μερικά εκπαιδευτικά ιδρύματα αναζητούν και βρίσκουν τρόπους, προκειμένου να στηρίξουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση με ανοιχτά προγράμματα, προσφορά νέων μορφών μαθημάτων πέρα από τα συμβατικά κλπ.

Συνοπτικά μπορεί να πει κανείς πως δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης:

1. η υπευθυνότητα του εκπαιδευόμενου να σχεδιάζει ο ίδιος τις δραστηριότητες μάθησης και
2. η ενεργός εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στην επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της μάθησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε κάθε χαρακτηριστικό της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, όπως αυτό περιγράφεται στον παραπάνω πίνακα, υπογραμμίστε τη σημαντικότερη - κατά την άποψή σας λέξη/λέξεις - με εξαίρεση τις λέξεις «αυτοκατευθυνόμενη» και «μάθηση» ή τα παράγωγά τους.

α) Αξιοποιώντας τις υπογραμμισμένες λέξεις κλειδιά, επιχειρήστε να συντάξετε μια πρώτη περιγραφή της έννοιας «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση». Στην περιγραφή αυτή κυκλώστε τη λέξη που θεωρείτε ως σημαντικότερη.

β) Ποιες έννοιες θα λέγατε ότι συνήθως χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες της «αυτοκατευθυνόμενης μάθησης»; Ποιες διαφορές θα εντοπιζάτε μεταξύ τους;

Μάθηση μέσω εμπειρίας

Η στήριξη στην εμπειρία είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης των ενηλίκων. Τα άτομα καθώς ωριμάζουν, ο πλούτος των εμπειριών τους επιτρέπει όχι μόνο να επωφεληθούν από αυτόν για την ίδια τους τη μάθηση, αλλά εξασφαλίζει και τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους άλλους στη δική τους μάθηση.

Σύμφωνα με τον Dewey για να αποτελέσει η εμπειρία παράγοντα μάθησης θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε δύο βασικές αρχές:

- τη διασφάλιση της «συνέχειας», δηλαδή της σύνδεσης της προϋπάρχουσας γνώσης με τις νέες εμπειρίες,
- τη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, ώστε διαρκώς να υποβάλλει σε έλεγχο τη νέα γνώση.

Σύμφωνα με το μοντέλο του D. Kolb ο **εκπαιδευόμενος**:

- αποκτά μια συγκεκριμένη προσωπική εμπειρία (συγκεκριμένη εμπειρία)
- επανεξετάζει και αναστοχάζεται αυτή την εμπειρία (αναστοχαστική παρατήρηση)
- διατυπώνει αφηρημένες ιδέες και γενικευμένες απόψεις (θεωρητική σύλληψη-ενοιολόγηση) και
- τις ελέγχει σε νέες περιστάσεις (πειραματισμός στην πράξη).

Η μάθηση ξεκινά με την αφόρμηση, δηλαδή μια σχεδιασμένη εμπειρία στην οποία εισάγεται το άτομο και ακολουθείται από το στάδιο της διατύπωσης διερευνητικών ερωτημάτων της εμπειρίας με βάση την παρατήρηση. Στη συνέχεια, οι παρατηρήσεις συστηματοποιούνται και αναζητούνται οι γενικές αρχές που διέπουν το υπό μελέτη φαινόμενο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το άτομο διαμορφώνει ένα θεωρητικό μοντέλο, το οποίο εφαρμόζει σε παρόμοιες καταστάσεις για να ελέγξει την αλήθεια του και το αναμορφώνει με βάση τα συμπεράσματα της πρακτικής του εφαρμογής. Μέσα από αυτή τη συνεχή διαδικασία, το άτομο μετασχηματίζει το πρότερο ερμηνευτικό σχήμα, ώστε να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στην καινούρια αντίληψη πραγμάτων που απέκτησε.

Μάθηση του τρόπου μάθησης

Η ικανότητα των ενηλίκων να μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε (learning to learn) αποτελεί βασικό σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τους ειδικούς, η



ικανότητα της μάθησης του τρόπου μάθησης προϋποθέτει μια επιστημονική συνείδηση πολύ βαθύτερη από το να καταφέρνει κανείς να έχει καλές επιδόσεις σε κάποιο πεδίο. Σημαίνει μάλλον ότι οι ενήλικες κατέχουν μια αυτοσυνείδηση για τον τρόπο με τον οποίο κατορθώνουν οι ίδιοι να ξέρουν τι πράγματι ξέρουν, μια συνείδηση του τρόπου επιχειρηματολογίας, διατύπωσης υποθέσεων, συλλογής ενδείξεων και θεμελίωσης της δικαιολόγησής, ο οποίος υπάρχει και στο υπόστρωμα των πεποιθήσεων μας ότι κάτι είναι αληθινό.

Ανοιχτή μάθηση

Ο όρος «ανοιχτή μάθηση» αναφέρεται κυρίως στη διάθεση των συντονιστών και των επιμορφωτών να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να υπερβαίνουν τα εμπόδια και τις αναστολές και να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα εμπόδια και οι αναστολές που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι κάθε φορά μπορούν να προέρχονται από:

- προηγούμενες δυσάρεστες εκπαιδευτικές εμπειρίες,
- στενότητα χρόνου,
- απόσταση από τον εκάστοτε χώρο εκπαίδευσης,
- οικονομικές δυσχέρειες,
- απόμακρα προγράμματα,
- προσωπικές παρεμβολές,
- κοινωνικά και πολιτιστικά στερεότυπα.

Η ανοιχτή μάθηση κατέχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό δεν είναι τυχαίο, δεδομένου ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δίνει ξεχωριστή έμφαση στις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.

Ανοιχτή μάθηση και μάθηση με βάση την εμπειρία σχετίζονται στενά μεταξύ τους, αφού και οι δύο επικεντρώνονται στην ανάγκη προσαρμογής της διαδικασίας μάθησης στις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες και στα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου.

Εξάλλου, δεδομένου ότι «η εκπαίδευση θεωρείται πλέον ως μια δια βίου δραστηριότητα, ευέλικτες και ανοικτές μορφές μάθησης γίνονται τα κυριότερα μέσα με τα οποία τα ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες μάθησης των ενηλίκων» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Εξατομικευμένη μάθηση

Η μάθηση στον άνθρωπο είναι μια εξαιρετικά ατομική υπόθεση που διαρκεί σε όλη τη ζωή, επειδή όλα όσα ο άνθρωπος είναι και δε τα οφείλει στην υπόσταση και τη φύση του δεν τα αποκτά με την ωρίμανση και την ανάπτυξη, τα αποκτά με τη μάθηση, όπως για παράδειγμα οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι μορφές συμπεριφοράς. Όλα αυτά είναι υπόθεση του εγκεφάλου. Γι' αυτό η μάθηση για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να προσαρμόζεται στην ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου, δηλαδή να εναρμονίζεται με τη λειτουργική δομή του εγκεφάλου, τον τύπο μάθησης του κάθε ατόμου, τους νόμους της μνήμης, τη δημιουργικότητα και τη συγκέντρωση του ατόμου στις περιστάσεις μάθησης. Το γεγονός αυτό καθιστά υποχρεωτικό να προσαρμοστεί η μάθηση στις ατομικές υποθέσεις (Κοσσυβάκη, 2004).

Ο όρος **ατομικότητα** παραπέμπει στην υπόθεση ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος τόσο ως προς τα όρια της μορφωσιμότητας όσο και στο δικαίωμα του

αυτοκαθορισμού. **Το κυριότερο μειονέκτημα των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας είναι το γεγονός ότι δε βοηθούν επαρκώς στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, αλλά διδάσκουν σε όλους τους εκπαιδευόμενους τα ίδια πράγματα, κατά τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές.**

Ακόμα και η προγραμματισμένη διδασκαλία, η οποία σέβεται απολύτως την ατομικότητα του κάθε μαθητή, δεν εξασφαλίζει από κάθε πλευρά την εξατομίκευση, διότι ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει αυτό που διδάσκεται με μια ταχύτητα σύμφωνη με τις ατομικές του δυνατότητες, τα περιεχόμενα, ωστόσο, και η σειρά της παρουσίασής του είναι απολύτως όμοια για όλους. Για το λόγο αυτό καθιερώθηκαν τα «δικτυωτά» προγράμματα στην προγραμματισμένη διδασκαλία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι κατέχουν προηγούμενα μέρη των όσων διδάσκονται τη δυνατότητα να προχωρούν γρηγορότερα σε πιο σύνθετο υλικό, ενώ οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατευθύνονται σε πρόσθετο εξηγηματικό υλικό.

Κριτική σκέψη

«Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί πρωταρχικό σκοπό για πολλούς παιδαγωγούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενδείξεις ότι οι ενήλικες είναι σε θέση να μαθαίνουν με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εντοπισθούν στην εξελικτική ψυχολογία» (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ως ιδέα η κριτική σκέψη επικεντρώνεται σε τρεις αλληλεξαρτώμενες διαδικασίες:

1. Την διαδικασία κατά την οποία οι ενήλικοι αμφισβητούν και στη συνέχεια αντικαθιστούν ή αναπλαισιώνουν μια υπόθεση, η οποία μέχρι εκείνη τη στιγμή γίνονταν αποδεκτή κατά τρόπο άκριτο ως εκφράζουσα την κοινή λογική.
2. Την διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικες παίρνουν μια εναλλακτική προοπτική για ιδέες, πράξεις, μορφές συλλογισμών και ιδεολογίες, οι οποίες μέχρι τότε θεωρούνταν δεδομένες.
3. Την διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικες καταλήγουν να αναγνωρίζουν την ηγεμονική θέση την οποία καταλαμβάνουν κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες και κατανοούν πόσο αυτονόητα αποτελέσματα της φυσικής τάξης των πραγμάτων έρχονται σε αντίθεση με τα συμπερόντα των μειονοτήτων.

Οι παραπάνω δεν είναι οι μοναδικές μορφές μάθησης των ενηλίκων, αλλά εκείνες στις οποίες η εκπαίδευση ενηλίκων δίνει ιδιαίτερη έμφαση κατά τα τελευταία χρόνια.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Η τεχνολογική και πολιτισμική εξέλιξη του ανθρώπου στηρίζεται ακριβώς στην απορία και στην ανάγκη επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος/ανάγκης. Η ανακάλυψη και χρήση νέων υλικών και τρόπων για την κατασκευή εργαλείων και μηχανών αποτελούν τη διαχρονική βάση της τεχνολογικής και πολιτισμικής μας εξέλιξης.

α) Διατρέχοντας όλες τις μορφές μάθησης που περιγράφηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα μπορείτε να εντοπίσετε και άλλες μορφές μάθησης που αξιοποιούν οι ενήλικες;

β) Η καινοτομία και η πρόοδος δεν είναι ατομική υπόθεση, αλλά συλλογική. Πως το ανθρώπινο είδος διασφαλίζει τη συλλογική μάθηση από γενιά σε γενιά; Ποια χαρακτηριστικά θα αναγνωρίζατε στις συγκεκριμένες μορφές μεταβίβασης της γνώσης;

Κεφάλαιο 11 του Προκόπη Πανδρή

Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι

Σύμφωνα με τον Kolb (1984) υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά μαθησιακά πρότυπα για τους ενήλικους εκπαιδευομένους:

- **Ενεργητικοί εκπαιδευόμενοι**, είναι οι εκπαιδευόμενοι που προτιμούν να μαθαίνουν κάνοντας αμέσως κάτι.
- **Στοχαζόμενοι εκπαιδευόμενοι**, είναι όσοι προτιμούν να παρατηρούν πρώτα τους άλλους να κάνουν κάτι και ακούν πρώτα, πριν ενεργήσουν οι ίδιοι.
- **Θεωρητικοί εκπαιδευόμενοι**, είναι όσοι προτιμούν να δημιουργούν συστήματα και να καταπιάνονται με τις βασικές αρχές.
- **Πραγματιστές εκπαιδευόμενοι**, είναι όσοι προτιμούν να πειραματίζονται, να εφαρμόζουν νέες εννοήσεις και να μαθαίνουν μέσα από τη δοκιμή.

Μαθησιακά
Πρότυπα

Ποια είναι όμως τα γενικά χαρακτηριστικά όλων των ενήλικων εκπαιδευομένων;

❖ Γενικά χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον Houle (1962) υπάρχουν τρεις τύποι ενήλικων εκπαιδευομένων:

- Εκείνοι που χρησιμοποιούν την εκπαίδευση για να πετύχουν κάποιο εξωτερικό στόχο (π.χ. να πάρουν ένα πτυχίο ή μια προαγωγή),
- Εκείνοι που είναι προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (άτομα π.χ. στα οποία αρέσει η ατμόσφαιρα της εκπαιδευτικής αίθουσας), και
- Εκείνοι που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση και έχουν ως αυτοσκοπό τη γνώση και τη δεξιότητα.

Γενικά
Χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με τον Jarvis «ο λόγος για τον οποίο συμμετέχουν οι ενήλικοι δεν εξαρτάται μόνο από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και τη δυναμική του, αλλά και από την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται» (1999). Ο τρόπος με τον οποίο επιδρά το περιβάλλον στις επιλογές του εργαζομένου μπορεί να λειτουργεί τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Μπορεί να βρίσκεται σε περιβάλλον όπου η εκπαίδευση και ανάπτυξή του θεωρείται απαραίτητη και ενισχύεται ή σε περιβάλλον όπου δεν ενισχύεται και αντιμετωπίζεται ως περιττή και άσκοπη.

Παράλληλα, οι Jackson και Caffarella (1994) υποστηρίζουν ότι «τα προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ενήλικους δεν μπορεί να θεωρούν ότι ο εκπαιδευτής έχει το μόνο λόγο στην ευθύνη για την εκπαίδευση που θα λάβουν οι συμμετέχοντες, αντίθετα οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι και οι ίδιοι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διεργασία». Ακόμη, ο Knowles (1998) αναφέρει ότι «οι ενήλικοι, όντας υπεύθυνοι για τις αποφάσεις που παίρνουν για τη ζωή τους, αναπτύσσουν μια ψυχολογική ανάγκη να τους βλέπουν και να τους φέρνουν οι υπόλοιποι ως άτομα ικανά να καθορίσουν οι ίδιοι την πορεία τους».

Σε κάθε περίπτωση αυτό που πρέπει να γίνει απολύτως κατανοητό είναι ότι η μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων καθορίζεται από πλήθος αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, των οποίων ο ρόλος και η λειτουργία δεν έχει εύκολα προβλέψιμη έκβαση ούτε εξασφαλισμένο αποτέλεσμα. Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια συνοπτικής αποτύπωσης των γενικών

χαρακτηριστικών των ενήλικων εκπαιδευομένων. Τα γενικά τους χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής:

- Είναι εξ ορισμού ενήλικοι με τάσεις αυτοκαθορισμού.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και συγκεκριμένους στόχους.
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης και προτιμούν οι γνώσεις που θα αποκομίσουν να έχουν νόημα για τη ζωή τους και, αν είναι δυνατόν, άμεση εφαρμογή.

Αναλυτικότερα μπορούμε να πούμε τα εξής: Οι ενήλικοι επιθυμούν και επιδιώκουν τον αυτοκαθορισμό, τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση των καταστάσεων που τους αφορούν. Αυτό συνεπάγεται το ενεργητικό ενδιαφέρον τους αλλά και τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι ενήλικοι έχουν την τάση αλλά και την διάθεση να συμμετέχουν, αν γίνεται, σε όλα τα στάδια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Αν είναι εφικτό θα ήθελαν να συμμετέχουν τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην υλοποίηση του προγράμματος καθώς και σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι απαραίτητο οι ενήλικες να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα, και όχι σαν ανήλικοι μαθητές, καθώς έχουν συνηθίσει να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα στις λουπές δραστηριότητές τους. Συνεπώς είναι πολύ σημαντικό σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας να ζητείται η γνώμη τους και να νιώθουν ενεργά μέλη μιας ομάδας. Παράλληλα, βέβαια, οι ενήλικοι αναπτύσσουν συχνά τάσεις αμφισβήτησης του περιεχομένου της εκπαίδευσης καθώς και των διαδικασιών της καθώς μπορεί να κρίνουν πως αυτά δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους ή πιο απλά δεν τους ενδιαφέρουν. Παρόλα αυτά οι ενήλικοι μπαίνοντας σε μια εκπαιδευτική διαδικασία αναμένουν πολλές φορές να αντιμετωπιστούν και να καθοδηγηθούν ως παιδιά, απεμπολώντας την ενηλικιότητά τους και υιοθετώντας έναν πιο παθητικό ρόλο.

Παράλληλα, οι διεργασίες ανάπτυξης και εξέλιξης δεν σταματούν με την ενηλικίωση. Αλλαγές και εξελίξεις μπορούν να συμβούν σε διαφορετικά επίπεδα στη ζωή των ενηλίκων (συναισθήματα, επαγγελματική ζωή κ.λ.π.). Είναι προφανές ότι οι αλλαγές αυτές μπορούν κάλλιστα να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ωστόσο δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπισθούν αλλά και να αντιμετωπιστούν. Οι εκπαιδευτές πολλές φορές, ενώ μπορεί οι ίδιοι να βρίσκονται μέσα σε μια τέτοια διαδικασία, δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι και οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται ενδεχομένως σε μια αντίστοιχη κατάσταση. Συνεπώς είναι απαραίτητη η ύπαρξη ευαισθησίας απέναντι στους εκπαιδευόμενους καθώς και συνειδητοποίηση του ότι η εκπαιδευτική εμπειρία αποτελεί μέρος μιας συνεχιζόμενης και εξελισσόμενης διεργασίας. Τα παραπάνω θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτή να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, πρέπει να γίνει σαφές σε όλους τους εμπλεκόμενους σε μια εκπαιδευτική διεργασία ενηλίκων ότι οι ενήλικοι διαθέτουν ευρύτερο φάσμα εμπειριών από τους ανήλικους και μπορούν να αντλήσουν από αυτό πολύ περισσότερα στοιχεία. Κάθε εκπαιδευόμενος διαθέτει συγκεκριμένο φάσμα γνώσεων και εμπειριών τις οποίες φέρνει μαζί του στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν πηγή μάθησης και έμπνευσης για την ομάδα των εκπαιδευομένων αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτή, αν φυσικά αυτός έχει την εμπειρία και την οξυδέρκεια να τις διαχειριστεί. Από την άλλη μεριά η τυχόν απόρριψη της εμπειρίας του εκπαιδευομένου μπορεί να θεωρηθεί ως προσωπική απόρριψη και να έχει καταστροφικές συνέπειες για την εκπαιδευτική διαδικασία.



Επιπροσθέτως πρέπει να γίνει κατανοητό πως οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης έχοντας κάποια εσωτερική αίσθηση ανάγκης. Κοινώς όταν αποφασίζει ένας ενήλικας να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αυτό γίνεται για συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν αλλά και τις ανάγκες που προκύπτουν κατά τη διάρκειά της. Έρχονται λοιπόν στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι μπορεί να είναι:

- Επαγγελματικοί (απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων).
- Κοινωνικοί (π.χ. συμβουλευτική γονέων για την επιτυχή εκπλήρωση του γονεϊκού ρόλου ή ανάληψη ρόλου σε μια πολιτική ομάδα).
- Προσωπικής ανάπτυξης (π.χ. διεύρυνση των ενδιαφερόντων τους ή ενασχόληση με τον αθλητισμό).
- Απόκτησης κύρους (π.χ. κοινωνική καταξίωση ή επαγγελματική άνοδος με την απόκτηση γνώσεων).

Όταν η εκπαιδευτική διαδικασία κατορθώνει να εντοπίζει και να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, τότε ενισχύεται το κίνητρο για μάθηση. Επιπλέον, σύμφωνα με την Λευθεριώτου (2006), επειδή συνήθως η συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σημαίνει παραμερισμό άλλων ενδιαφερόντων και προτεραιοτήτων, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από την εκπαίδευση. Οι προσδοκίες αυτές, όπως είναι λογικό, σχετίζονται με την ικανοποίηση των προαναφερθέντων στόχων και καθορίζονται από τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση. Οι στάσεις αυτές έχουν ήδη διαμορφωθεί από την προηγούμενη εμπειρία τους ως ενήλικοι. Επομένως, βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διεργασίας οφείλει να είναι η αξιοποίηση των θετικών στάσεων και ο μετασχηματισμός των αρνητικών.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν πολλές υποχρεώσεις πέραν του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν και στο οποίο σημειωτέον δεν συμμετέχουν πάντα «οικειοθελώς» αλλά υποχρεώνονται είτε λόγω οικονομικών κινήτρων (π.χ. επιδότηση) είτε λόγω προϊσταμένων. Τα καθήκοντα και οι δεσμεύσεις των ενηλίκων που απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους (σύζυγοι, γονείς, εργαζόμενοι κ.λ.π.) τυγχάνει μερικές φορές να λειτουργούν υποστηρικτικά, προς όφελος δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. εμπύχωσης από το οικογενειακό περιβάλλον ή το φιλικό περιβάλλον) ενώ άλλοτε, τα καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένοι αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πορεία της εκπαίδευσής τους (εμπόδια στη μάθηση).

Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η μαθησιακή πορεία των ενηλίκων δεν είναι απρόσκοπτη και ευθύγραμμη. Συναντά, όπως αναφέραμε παραπάνω, πλήθος εμποδίων, τα οποία αν δεν αντιμετωπιστούν με κατάλληλο τρόπο μπορεί να καταστήσουν αναποτελεσματική την εκπαίδευση ή ακόμα και να προκαλέσουν τη διακοπή της.

Ο Α. Rogers (1999) ταξινομεί συνοπτικά τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων:

- Κακή οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και όλα τα εμπόδια και οι φραγμοί που απορρέουν από αυτό.
- Η κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Αντίξοοι φυσικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες, υποχρεώσεις και καθήκοντα των εκπαιδευομένων άσχετες προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κακές σχέσεις τους με τους εκπαιδευτές κ.λ.π.

- Εσωτερικά εμπόδια που συνδέονται με την προσωπικότητά και τους παράγοντες που την συνθέτουν αποτελούν τη σημαντικότερη κατηγορία φραγμών στην μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τα εμπόδια αυτά είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπισθούν. Επιπλέον, καμία περίπτωση δεν μοιάζει με την άλλη ούτε υπάρχουν γενικές λύσεις που ισχύουν σε όλες τις περιπτώσεις, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτής ή ο συντονιστής του προγράμματος εκπαίδευσης έρχεται αντιμέτωπος με την ξεχωριστή, μοναδική ιδιαίτερη προσωπικότητα του καθενός.
 - ο Τα εμπόδια αυτά σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις. Οι εκπαιδευόμενοι προσκολλώνται σε αυτές με αποτέλεσμα να αρνούνται ή να δυσκολεύονται να προσεγγίσουν το καινούριο αντικείμενο εκπαίδευσης.
 - ο Παράλληλα, τα εμπόδια αυτά προκύπτουν από ψυχολογικούς παράγοντες και οδηγούν στην αδυναμία ή στην άρνηση για μάθηση. Τα εμπόδια αυτά αλληλοδιαπλέκονται και αλληλοτροφοδοτούνται. Η κατάσταση είναι δυνατό να επιδεινωθεί με το φόβο της αποτυχίας, το φόβο της κριτικής, το φόβο της γελοιοποίησης κ.λ.π.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999) τα εμπόδια στη μάθηση μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες:

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα εμπόδια που οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πάσχει έκδηλα στο επίπεδο των στόχων, του συντονισμού, της υποδομής κ.λ.π. είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει αισθήματα απογοήτευσης στους συμμετέχοντες, θα αλλοιώσει το ενδιαφέρον τους και θα οδηγήσει σε αρνητική στάση ή αδιαφορία.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται εμπόδια που απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων, που συχνά τους περισπών και τους εμποδίζουν στην πορεία των σπουδών.

Οι δύο αυτές κατηγορίες αποτελούν τα εξωτερικά εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων.

Εξωτερικά εμπόδια

- Κακή οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (στόχοι, συντονισμός, χώροι, εποπτικά μέσα κ.ά.).
- Κοινωνικές υποχρεώσεις και καθήκοντα των ενηλίκων εκπαιδευομένων που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική τους πορεία.
- Εξωτερικοί παράγοντες που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. ζέστη, θόρυβος).

Η τρίτη κατηγορία είναι τα εσωτερικά εμπόδια που απορρέουν από την προσωπικότητα των ατόμων.

Εσωτερικά εμπόδια

- Προϋπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις, στάσεις, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι έχουν επενδύσει συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να προσκολλώνται σε αυτές.
- Ψυχολογικοί παράγοντες (άγχος που οφείλεται σε πολλά αίτια, όπως φόβος αποτυχίας, κριτικής, γελοιοποίησης, αβεβαιότητα για το αν θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης).

Τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαν να καταταχθούν σε δύο υποκατηγορίες: α) εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες και β) εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες.

Τα εμπόδια λοιπόν στη μάθηση των ενηλίκων είναι ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό όσο και δύσκολο, και απαιτεί από τον εκπαιδευτή αυξημένες ικανότητες προκειμένου να το αντιμετωπίσει (ικανότητα για διάγνωση της κατάστασης, για επικοινωνία, για επεξεργασία εναλλακτικών λύσεων, καθώς και διαίσθηση και ευαισθησία). Για αυτό το λόγο ο Rogers αφιερώνει αρκετές σελίδες για να παρουσιάσει συγκεκριμένες μεθόδους χειρισμού παρόμοιων καταστάσεων (βλ. σ. 279-281 και 290-291 σε ότι αφορά το μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των στάσεων, καθώς και σ. 283-285 σε ότι αφορά την αντιμετώπιση του άγχους).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Η εμπειρία όλων μας σε μαθησιακές δραστηριότητες είναι πολυετής, έντονη, και στην πλειονότητά τους δεν καταγράφονται στη μνήμη μας ως ιδιαίτερα επιτυχείς.

- α) Τι συνήθως λειτουργεί σε εσάς ως εμπόδιο, ανασταλτικός παράγοντας, ή δυσκολία στη διαδικασία να μάθετε;
β) Ποια στοιχεία της διδακτικής συμπεριφοράς ενός δασκάλου ή εκπαιδευτή σας θα θεωρούσατε ότι θα συνέβαλλαν στη μείωση των παραπάνω δυσκολιών;

❖ Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης

Όπως είδαμε παραπάνω, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Βάσει αυτών των χαρακτηριστικών και λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούμε να διατυπώσουμε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, με βάση τις οποίες είναι δυνατόν οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά. Οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν καθοριστεί από την τρέχουσα βιβλιογραφία (βλ. Brookfield, 1986, Courau, 2000, Jarvis, 2004, Κόκκος, 2005).



Σύμφωνα με τον Ashton (1984), υπάρχουν έξι κύριες μεταβλητές από τις οποίες εξαρτάται η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επιμόρφωσης:

1. Η διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας.
2. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία των εκπαιδευτικών.
3. Το κίνητρο για παρακολούθηση του προγράμματος επιμόρφωσης.
4. Οι στάσεις προς το αντικείμενο του προγράμματος.
5. Ο αριθμός και η συχνότητα των επιμορφωτικών μαθημάτων των προγραμμάτων που παρακολουθούνται.
6. Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με την Λευθεριώτου (2006), οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, συνοπτικά, ως ακολούθως:

- **Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι εκπαιδευόμενοι**

- Η εκπαιδευτική διαδικασία ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.
- Αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων.
- Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος διατυπώνονται με σαφήνεια στους εκπαιδευόμενους για να διαπιστώνεται κατά πόσο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους.
- Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης των εκπαιδευομένων στην οργάνωση της διδασκαλίας.
- Διερευνώνται τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και αναζητούνται τρόποι υπέρβασής τους.
- Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα, αφού κάθε είδους πίεση προς τους ενήλικους για συμμετοχή σε μία εκπαιδευτική διαδικασία έχει σχεδόν πάντα αρνητικά αποτελέσματα.
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα (σχεδιασμός, εκπαιδευτική διαδικασία, υλοποίηση).

- **Ενθαρρύνεται και επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία**

- Χρησιμοποιούνται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Επιδιώκεται η ευρετική πορεία προς τη γνώση, έτσι ώστε μετά το τέλος της εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να συνεχίσει μόνος τη μαθησιακή του πορεία.
- Καλλιεργείται κριτικός τρόπος σκέψης.

- **Επιδιώκεται η δημιουργία μαθησιακού κλίματος που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίο σεβασμό**

- Καλλιεργούνται αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια, σεβασμό, αποδοχή. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως συντονιστής και εμπυχωτής στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Καλλιεργούνται σχέσεις συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι οποίοι λειτουργούν ως ομάδα.

Κατά τον Κόκκο (2005) οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης είναι:

- Εθελοντικός χαρακτήρας μάθησης,
- Αποσαφήνιση εκπαιδευτικών στόχων,
- Καλή οργάνωση εκπαιδευτικού και μαθησιακής διαδικασίας,
- Εξατομικευμένες προσεγγίσεις,
- Ενεργητική συμμετοχή,
- Διερεύνηση εμποδίων και τρόποι υπέρβασής τους,
- Επικοινωνία, σεβασμός, συνεργασία, και τέλος
- Ανάλυση πρωτοβουλιών και έκφραση.

Αναλύοντας λίγο τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η πίεση προς τους ενήλικους τις περισσότερες φορές οδηγεί σε αρνητικό αποτέλεσμα. Έτσι όταν ένας ενήλικας πιεστεί να συμμετάσχει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι πολύ πιθανό το αποτέλεσμα αυτού του προγράμματος να είναι αρνητικό. Συνεπώς λοιπόν, πρέπει ο ενήλικας να προσέρχεται σε ένα



εκπαιδευτικό πρόγραμμα εθελοντικά προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες θετικής έκβασης της εκπαίδευσης. Παράλληλα, είναι απαραίτητο στην εκκίνηση κάθε μαθησιακής διεργασίας, στην οποία εμπλέκονται ενήλικες, να αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, οι ενήλικες έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, τους οποίους αναμένουν (και απαιτούν) να επιτύχουν μέσω της επιμόρφωσής τους. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να θέσει όσο το δυνατόν πιο σαφείς και ρεαλιστικούς στόχους, οι οποίοι θα πρέπει να συνδέονται τόσο με τις υποκειμενικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων όσο και με τις αντικειμενικές ανάγκες του επαγγελματικού και κοινωνικού γίνεσθαι. Προκειμένου δε, η διαδικασία αυτή να έχει καλά αποτελέσματα πρέπει να δίνεται πολύ μεγάλη βάση και σημασία στη διαδικασία της διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών της εκάστοτε εκπαιδευτικής ομάδας, ενώ παράλληλα πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία και στη συζήτηση περί εκπαιδευτικών στόχων στην εναρκτήρια συνάντηση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, θα πρέπει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι τέλεια οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει οργανώσει μέχρι και εναλλακτικό σχέδιο για την περίπτωση που ο αρχικός σχεδιασμός δεν λειτουργήσει. Βέβαια, πρέπει να τονιστεί εδώ ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν αφορά μόνο τον εκπαιδευτή αλλά και τις υποδομές, το εκπαιδευτικό υλικό, τη γραμματειακή υποστήριξη καθώς και τα οικονομικά δεδομένα. Συνεπώς, χρειάζεται άφρονη οργάνωση σε όλα τα επίπεδα προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διεργασία και να υπάρχουν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων είναι η εξατομικευμένη προσέγγισή της. Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού και της εκπαίδευσης εν γένει οφείλει να σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Οι θεματικές, τα παραδείγματα και τα προβλήματα πρέπει να συνδέονται άμεσα με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου οι τελευταίοι να μπορέσουν να δουν άμεσα και τη χρησιμότητα της εκπαίδευσής τους. Παράλληλα με αυτό, πρέπει να δίνονται και εναύσματα, μέσω κάποιων ενεργητικών τεχνικών, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αξιοποιήσουν και να μοιραστούν την εμπειρία τους με την υπόλοιπη εκπαιδευτική ομάδα και να μάθουν ταυτόχρονα από την εμπειρία των άλλων.

Επιπροσθέτως, είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης των ενηλίκων. Στην εκπαίδευση των ενηλίκων χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα (ή ταχύτερα) και ο εκπαιδευτής οφείλει να οργανώνεται βάσει αυτής της λογικής. Βέβαια, υπάρχουν και πολλά εργαλεία διάγνωσης, όπως είναι τα ερωτηματολόγια, μερικά από τα οποία είναι ευρέως διαδεδομένα, όπως π.χ. το CLS (Canfield Learning Style Inventory), η μέθοδος διάγνωσης του Kolb, οι Δείκτες των Τύπων της Προσωπικότητας των Myers-Briggs, το Ερωτηματολόγιο των Crasha-Riechman κ.ά. (βλ. περισσότερα στο Κόκκος, 2005). Μέσω φυσικά της εξατομικευμένης προσέγγισης είναι απαραίτητο να προωθείται η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει αναφερθεί ήδη, ότι οι ενεργητικές τεχνικές μάθησης είναι απαραίτητες και αποσκοπούν τόσο στη βελτίωση του κλίματος της ομάδας όσο και στη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Ο Rogers επισημαίνει ότι η επιλογή εκπαιδευτικής τεχνικής εξαρτάται τόσο από το διδακτέο αντικείμενο όσο και από το διαθέσιμο χρόνο. Ωστόσο, υπογραμμίζει ότι τόσο τα ερευνητικά δεδομένα όσο και η εμπειρία της εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, ο παραδοσιακός δασκαλοκεντρικός τρόπος εκπαίδευσης (εισήγηση, μονολογική μεταφορά γνώσεων από την πλευρά του εκπαιδευτή) αποτελεί μια από τις πιο αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα μεγαλώνει στο έπακρο όταν

χρησιμοποιούνται (συνδυαστικά) ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ο Mucchielli (στο Courau, 2000) καταλήγει στο παρακάτω συμπέρασμα:

**«Εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση:
10% από αυτά που διαβάζουμε,
20% από αυτά που ακούμε,
30% από αυτά που βλέπουμε,
50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα,
80% από αυτά που λέμε και
90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά».**

Παράλληλα, σε κάθε εκπαιδευτική διεργασία είναι απολύτως απαραίτητο να διερευνώνται τα εμπόδια που τυχόν συναντούν (ή μπορεί να συναντήσουν οι εκπαιδευόμενοι) και παράλληλα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι για την υπέρβαση αυτών των εμποδίων. Χρειάζεται ο εκπαιδευτής να δείχνει σεβασμό στον κάθε εκπαιδευόμενο χωριστά και να προσπαθεί να δίνει λύσεις πριν υπάρξει διάχυση του προβλήματος. Με τον τρόπο αυτό άλλωστε, συμβάλλει και στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος το οποίο χαρακτηρίζεται από ουσιαστική και ειλικρινή επικοινωνία, συνεργατικό κλίμα και φυσικά αμοιβαίο σεβασμό. Ο εκπαιδευτής οφείλει να λειτουργεί ως καθοδηγητής, συντονιστής και καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας αλλά σε καμία περίπτωση ως φορέας της αυθεντικής γνώσης. Πρέπει, παράλληλα, να ενθαρρύνει την ατομική ή ομαδική εξεύρεση λύσεων και να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευόμενους.

Αν τα παραπάνω πραγματοποιούνται, ευδοκίμουν οι προϋποθέσεις για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων.

Ο Knowles καθόρισε τις **συνθήκες μάθησης** και τις αντίστοιχες αρχές που πρέπει να εφαρμόζει ο εκπαιδευτής για να είναι **αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία**. Αυτές παρουσιάζονται στη συνέχεια:

Συνθήκες Μάθησης	Στάση του εκπαιδευτή για το ρόλο του
Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να μάθουν	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ο εκπαιδευτής φέρνει σε επαφή τους εκπαιδευόμενους με νέες ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη. 2. Ο εκπαιδευτής βοηθάει κάθε εκπαιδευόμενο να αποσαφηνίσει τους στόχους που θα τον βοηθήσουν να βελτιώσει τη συμπεριφορά του. 3. Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει κάθε εκπαιδευόμενο να ανακαλύψει τα κενά ανάμεσα στις απόψεις του και την παρούσα κατάσταση απόδοσης. 4. Ο εκπαιδευτής βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους και που οφείλονται σε αυτά τα κενά.



<p>Το μαθησιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από άνεση, αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό, αμοιβαία αλληλοβοήθεια, ελευθερία έκφρασης και αποδοχή της διαφορετικότητας του ατόμου.</p>	<p>5. Ο εκπαιδευτής παρέχει συνθήκες άνεσης (π.χ. τα καθίσματα, το κάπνισμα, η θερμοκρασία, το φως, η διακόσμηση) που ευνοούν την άλλη-λεπίδραση (π.χ. κανείς να μην κάθεται πίσω από κάποιον άλλο). 6. Ο εκπαιδευτής δέχεται κάθε εκπαιδευόμενο ως άτομο και σέβεται τα ιδιαίτερα συναισθήματα και τις ιδέες του. 7. Ο εκπαιδευτής προσπαθεί να χτίσει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, ενθαρρύνοντας δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία και μειώνοντας τάσεις ανταγωνισμού. 8. Ο εκπαιδευτής εκφράζει τα δικά του συναισθήματα και παρουσιάζεται σαν ένας από τους συνεκπαιδευόμενους.</p>
<p>Οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας ως δικούς τους στόχους.</p>	<p>9. Ο εκπαιδευτής υποβάλλει τους εκπαιδευόμενους σε μια αμοιβαία διαδικασία διαμόρφωσης μαθησιακών στόχων, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων, του οργανισμού, του εκπαιδευτή, του πεδίου προς μάθηση και της κοινωνίας.</p>
<p>Οι εκπαιδευόμενοι δέχονται να μοιραστούν την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής εμπειρίας, συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποκτούν ένα συναίσθημα αφοσίωσης σε αυτή.</p>	<p>10. Ο εκπαιδευτής μοιράζεται τις σκέψεις του σχετικά με τις διαθέσιμες επιλογές στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας και στην επιλογή των υλικών και των μεθόδων και εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. 11. Ο εκπαιδευτής βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να οργανωθούν και να μοιραστούν την ευθύνη για αμοιβαία προσπάθεια.</p>
<p>Η εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιεί την εμπειρία των εκπαιδευομένων και σχετίζεται άμεσα με αυτή.</p>	<p>12. Ο εκπαιδευτής παρακινεί τους εκπαιδευόμενους στη χρήση των εμπειριών τους ως πηγών μάθησης με την εφαρμογή τεχνικών όπως η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περιπτώσεων κ.λπ. 13. Ο εκπαιδευτής προσαρμόζει την παρουσίαση της δικής του εμπειρίας στο επίπεδο των εμπειριών των συγκεκριμένων εκπαιδευομένων. 14. Ο εκπαιδευτής βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις στην πράξη και έτσι να νοηματοδοτήσουν τη μάθηση.</p>

<p>Οι εκπαιδευόμενοι έχουν μια αίσθηση προόδου για τους στόχους τους.</p>	<p>15. Ο εκπαιδευτής εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη αμοιβαία αποδεκτών κριτηρίων και μεθόδων για τη επιμέτρηση της προόδου τους όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους. 16. Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια.</p>
--	--

Πίνακας: Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων σύμφωνα με το «Ανδραγωγικό Μοντέλο» του Knowles. Πηγή: Knowles, M., Holton, E., Swanson, R., 1998: 93-94.

Κεφάλαιο 12 του Προκόπη Πανδρή

Η διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων

❖ Βασικές διδακτικές αρχές

Οι βασικές διδακτικές αρχές που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων μπορούν να εξειδικευτούν στις παρακάτω κατηγορίες:

- **Επιστημονικότητα.**
- **Προσανατολισμός στην Πράξη.**
- **Προσανατολισμός στον ελεύθερο χρόνο.**
- **Επικαιρότητα.**
- **Διδακτική Επαγωγή.**
- **Συμμετοχή των Εκπαιδευομένων.**

Εξειδίκευση
Διδακτικών
Αρχών

Σε μια πρώτη προσέγγιση η **Διδακτική μπορεί να οριστεί ως οργάνωση των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης με την έννοια της επιλογής και αξιολόγησης περιεχομένων, στόχων και μεθόδων. Αντικείμενο της Διδακτικής είναι το "τι" και "για ποιο σκοπό" οφείλει να διδαχθεί κάτι.** Πέραν αυτού, η Διδακτική προσφέρει το θεωρητικό υπόβαθρο για την αιτιολόγηση των επιλογών μας ως προς τα περιεχόμενα και τους στόχους που αυτά εμπεριέχουν, καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο για την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας.

1. Επιστημονικότητα

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης, τα διάφορα περιεχόμενα δεν ακολουθούν μια τυχαία σειρά, αλλά χρειάζονται μια λογική δόμηση. Αυτή η δόμηση γίνεται σύμφωνα με τη συστηματικότητα του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, από τον οποίο αντλούνται τα περιεχόμενα. Η εφαρμογή αυτής της αρχής μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

- Πρώτον με τη «μετάφραση» των επιστημονικών γνώσεων και την προσπάθεια να προσεγγίσουν την επιστήμη οι αδαείς και οι ανειδίκευτοι. «Μετάφραση» δε σημαίνει οπωσδήποτε «εκλαϊκείωση», αλλά είναι η προσπάθεια να παρουσιαστούν τα περιεχόμενα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να γίνουν κατανοητά στον

Η **Διδακτική** μεσολαβεί μεταξύ της λογικής που διέπει το αντικείμενο διδασκαλίας και της λογικής που χαρακτηρίζει την ψυχολογία των διδασκόμενων (π.χ. κίνητρα μάθησης, προσωπικά γνωρίσματα, κοινωνική κατάσταση) (Siebert, 1997 στο Κοσσυβάκη, 2001). Για τη Διδακτική έχουν ιδιαίτερη σημασία τα ερωτήματα:

- **ποιος, με ποιον**
- **πότε**
- **που**
- **τι**
- **πως και με τι**
- **γιατί**

θέλει να μάθει κάποιος (Meyer, 1993 στο Κοσσυβάκη, 2001).

εκπαιδευόμενο, χωρίς να χάσουν την επιστημονική τους δομή.

- Δεύτερον, οι βασικές γνώσεις ενός επιστημονικού κλάδου και η βασική ορολογία οφείλουν να παρουσιάζονται στους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων παράλληλα προς το συγκεκριμένο θέμα του κύκλου μαθημάτων.

2. Προσανατολισμός στην Πράξη

Το γεγονός ότι οι ενήλικοι συμμετέχουν προαιρετικά σε προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, δείχνει ότι πρωταρχικός σκοπός δεν είναι μόνο η γενική μόρφωση, αλλά και η ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν σε πραγματικές καταστάσεις στη ζωή και αν είναι εφικτό το ταχύτερο δυνατό.

Οι δραστικές και γρήγορες αλλαγές, οι οποίες χαρακτηρίζουν το σύγχρονο κόσμο, απαιτούν χρήσιμη και εκμεταλλεύσιμη γνώση, γνώση την οποία μπορεί να αξιοποιήσει το άτομο, προκειμένου να αντιμετωπίσει καθημερινά πρακτικά προβλήματα. Ο ενήλικος έχει λίγο χρόνο στη διάθεσή του, ακόμα και για την (επί)μόρφωσή του και γι αυτό πρέπει να μαθαίνει χρήσιμα πράγματα, δηλαδή όχι τη σχολική γνώση, αλλά γνώση ζωής (πρακτική γνώση).

3. Προσανατολισμός στον ελεύθερο χρόνο

Ο ελεύθερος χρόνος δεν είναι μόνο αντίστανμα του χρόνου εργασίας, αλλά μπορεί και πρέπει να συμβάλει στον εμπλουτισμό της ζωής. Μια σημαντική προσδοκία από την εκπαίδευση ενηλίκων είναι να δημιουργήσει δυνατότητες για μια λογική και ενεργητική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου. Βασίζομενη σε αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα εξής:

α) πρέπει να διαμορφώσει τις διαδικασίες μάθησης με μεγαλύτερο συντονισμό και μεγαλύτερη προσαρμογή προς τον ελεύθερο χρόνο και,

β) πρέπει να προσφέρει με διάφορες πολιτιστικές προσφορές, δυνατότητες μιας σωστής διαμόρφωσης του ελεύθερου χρόνου» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

4. Επικαιρότητα

Με την αρχή της «επικαιρότητας» υποστηρίζεται ότι επίκαιρα ερωτήματα και προβλήματα πρέπει να αποτελούν αντικείμενα διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό βέβαια δε

Σύμφωνα με τον Κρον (στο Κοσσυβάκη, 2001) **η διδακτική μπορεί να οριστεί ως:**

- **επιστήμη της διδασκαλίας και της μάθησης**
- **επιστήμη του μαθήματος**
- **θεωρία των περιεχομένων της αγωγής και της διδασκαλίας**
- **θεωρία καθοδήγησης των διαδικασιών μάθησης**
- **εφαρμογή των ψυχολογικών θεωριών για τη διδασκαλία και τη μάθηση**



σημαίνει ότι η παράδοση πρέπει να αποκλεισθεί εντελώς από τη δυνατότητα να αποτελεί αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Διότι η παράδοση από κοινού με τη γενική μόρφωση αποτελούν τη βάση, πάνω στην οποία πρέπει να συνδυάζονται επίκαιρα θέματα και προβλήματα.

Για να το πούμε διαφορετικά: η πράξη της εκπαίδευσης εφαρμόζει την αρχή της επικαιρότητας, όταν συνδυάζει δύο διδακτικά αξιώματα: 1) ανταποκρίνεται σε ερωτήματα και θέματα, τα οποία προκύπτουν ξαφνικά και 2) δεν παραμελεί θέματα τα οποία δε χάνουν ποτέ την επικαιρότητά τους.

Για να ανταποκρίνεται στην αρχή αυτή η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να αντιδρά με ταχύτητα σε ότι λείπει και ότι ζητείται.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Μια φωτογραφία, ένα απόσπασμα από τα άρθρα μιας οικονομικής εφημερίδα και ενός περιοδικού ποικίλης ύλης θα μπορούσαν να αποτελούν εκπαιδευτικό υλικό αναφοράς για μια εκπαιδευτική δραστηριότητα.

α) Τι τίτλο θα δίνετε στη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

β) Πώς θα δομούσατε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ώστε να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σας στόχο; (περιγράψτε με δυο λόγια καθεμιά από τις τρεις πηγές σας).

5. Διδακτική Επαγωγή

Με τον όρο «διδακτική επαγωγή» εννοούμε τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία από ένα μεγάλο πλήθος περιεχομένων επιλέγουμε εκείνα τα οποία θεωρούνται ως εντελώς απαραίτητα για τη μάθηση. Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι τα περιθώρια και η πίεση χρόνου είναι πολύ μεγαλύτερα σε ενήλικες σε σχέση με τους μαθητές, τότε θα πρέπει να δεχτούμε ότι η εφαρμογή της διδακτικής επαγωγής στην εκπαίδευση ενηλίκων γίνεται κυρίως εξαιτίας της έλλειψης χρόνου.

Συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση ενηλίκων, η διδακτική επαγωγή πρέπει να προσανατολίζεται στα ακόλουθα κριτήρια:

- Στη δομή των κινήτρων των εκπαιδευομένων,
- Στα πρακτικά αποτελέσματα τα οποία πρέπει να προκύψουν μετά το πέρας του κύκλου μαθημάτων,
- Στις γνώσεις οι οποίες πρέπει να προϋποθέσουμε ότι υπάρχουν,
- Στην έκταση του χρόνου την οποία έχουμε στη διάθεσή μας,
- Στο σημείο στο οποίο βρίσκονται τα όρια ανάμεσα στην διδακτική επαγωγή και σε μια ανεπίτρεπτη απλοποίηση.

Εφόσον λάβουμε υπόψη μας τα κριτήρια αυτά και με βάση τους σαφώς καθορισμένους στόχους μπορεί να πραγματοποιηθεί η διδακτική επαγωγή.

6. Συμμετοχή των εκπαιδευομένων

Συχνά αντιμετωπίζεται ένα δίλημμα αναφορικά με την διδακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων: Οι συζητήσεις σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα έχουν ως αφετηρία τα προσόντα τα οποία πρέπει να αποκτήσει το άτομο για να επιβιώσει και να συμβιώσει με τους άλλους, ξεκινούν

δηλαδή από τις απαιτήσεις της κοινωνίας προς την εκπαίδευση ενηλίκων. Από την άλλη, **η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να παραιτηθεί από τον προσανατολισμό στους συμμετέχοντες**, δηλαδή από την υποκειμενικότητα των εκπαιδευομένων και τις ανάγκες τους. Ο προσανατολισμός αυτός προς τους συμμετέχοντες βρίσκεται - μεταξύ άλλων - τη νομιμοποίησή του στο γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα δεν επιτρέπουν ούτε κατ'ελάχιστον την αμφισβήτηση πως τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικοι αντιδρούν πολύ καλύτερα σε μεθόδους, οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Ειδικά δε στην περίπτωση των ενηλίκων, όπως θα δούμε και παρακάτω στην εξέταση των ενεργών τεχνικών εκπαίδευσης, η συμμετοχή τους είναι προαπαιτούμενο της επιτυχίας της μαθησιακής διεργασίας.

❖ Εκπαιδευτικοί στόχοι

Κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων οφείλει να έχει καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα όσον αφορά στη διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι το τι, κυρίως, επιθυμούμε να επιτύχουν οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που θα αναπτυχθεί. **Μία ξεκάθαρη εικόνα του τι χρειάζεται να επιτευχθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος είναι το βασικότερο συστατικό για την επιτυχημένη ολοκλήρωσή του.** Αν και η δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων είναι μία διαδικασία χρονοβόρα, η οποία καταναλώνει ένα μεγάλο μέρος του σταδίου της προετοιμασίας του προγράμματος, δε θα πρέπει να την αγνοεί κανείς ούτε να την ολοκληρώνει βιαστικά.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι καθορίζουν: α) τόσο τις διδακτικές ενότητες και την αλληλουχία τους, όσο και β) την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων. Επομένως, εάν οι στόχοι δεν είναι ξεκάθαροι, ενδέχεται να παραμεληθούν σημαντικά στοιχεία του προγράμματος και κυρίως, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων σε αυτό.

Διαφορά μεταξύ γενικού σκοπού ενός προγράμματος και επιμέρους στόχων:

«Ο σκοπός ενός προγράμματος κατάρτισης είναι μια γενική δήλωση προθέσεων, η οποία μπορεί και να μην αναφέρεται στα αναμενόμενα αποτελέσματα με σαφή και αναλυτικό τρόπο [...]. Αντίθετα, ο στόχος μιας διδακτικής ενότητας αναφέρεται στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της με σαφή και αναλυτικό τρόπο» (Γιαννακοπούλου, 2006).

Οι στόχοι που διαμορφώνονται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα:

1. Στόχοι που αφορούν τις **γνώσεις** που θα λάβουν οι εκπαιδευόμενοι από το πρόγραμμα.
2. Στόχοι που αφορούν τις **ικανότητες** που θα αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι μετά τη λήξη του προγράμματος.
3. Στόχοι που αφορούν τις **στάσεις** που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευόμενοι για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται.

«Η ταξινόμηση αυτή των εκπαιδευτικών στόχων είναι βασισμένη στις αρχές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και διατυπώθηκε από τον Β. Bloom και τους συνεργάτες του» (Χασάπης, 2000). Οι στόχοι στο πρώτο επίπεδο (**γνώσεις**) σχετίζονται με όλα εκείνα τα δεδομένα που θα λάβει ως πληροφόρηση ο εκπαιδευόμενος από το πρόγραμμα και που θα καταχωρήσει στη μνήμη του για μελλοντική χρήση. Οι στόχοι στο δεύτερο επίπεδο (**ικανότητες**) είναι «οι





δυνατότητες που θα αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος μετά τη λήξη του προγράμματος, ώστε να μπορεί να αξιοποιεί τεχνολογία, δεξιότητες, προσόντα ή γνώσεις που θα τον βοηθήσουν να διαχειρίζεται με επιτυχία τόσο τις οικείες όσο και τις νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις» (Cedefop, 2002). Οι στόχοι στο τρίτο επίπεδο (στάσεις) είναι «οι αξίες και γενικά, οι προδιαθέσεις που θα αναπτύξουν ή θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες θα επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά τους για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις» (Γιαννακοπούλου, 2006).

«Είναι απαραίτητο όχι μόνο να δημιουργηθούν εκπαιδευτικοί στόχοι, αλλά και να είναι απόλυτα σαφείς και συγκεκριμένοι προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ρυθμίσει αναλόγως τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και ταυτόχρονα να καθησυχάσει τους εκπαιδευόμενους, να τους βοηθήσει να περιορίσουν την αντίστασή τους στο καινούριο και στην αλλαγή και να δομήσουν την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διεργασία» (Courau, 2000). Για την εξασφάλιση της σαφήνειας κατά τη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων η Courau προτείνει οι στόχοι να εκφράζονται με τη χρήση κατάλληλων ρημάτων για το κάθε επίπεδο στόχων, ενώ υποστηρίζει ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικών στόχων και στα τρία επίπεδα κρίνεται απαραίτητη προκειμένου ένα πρόγραμμα να θεωρηθεί ολοκληρωμένο.

Παραδείγματα κατάλληλων ρημάτων παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Courau, 2000):

ΓΝΩΣΕΙΣ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΑΣΕΙΣ
Γνωρίζω	Διορθώνω	Προσαρμόζομαι
Καταλαβαίνω	Διερευνώ	Αισθάνομαι
Ορίζω	Χρησιμοποιώ	Απομυθοποιώ
Προσδιορίζω	Ενεργοποιώ	Εντάσσομαι
Συγκροτώ	Κάνω	Κινητοποιούμαι
Ονομάζω	Αλλάζω	Ελέγχω
Αναγνωρίζω	Πληκτρολογώ	Αποδέχομαι
Απομνημονεύω	Διαβάζω	Συνηγορώ
Απαριθμώ	Συντάσσω	Συνεργάζομαι
Καταγράφω	Εφαρμόζω	Πείθομαι
Περιγράφω	Πραγματοποιώ	Αμφισβητώ
Δηλώνω	Συγκρίνω	Πρωθώ
Διακρίνω	Αντιδιαστέλλω	Κρίνω
Σκιαγραφώ	Κατατάσσω	Επικυρώνω
Αναπαράγω	Εξετάζω	Διαπραγματεύομαι
Διατυπώνω	Προβλέπω	Διερωτώμαι
Ταυτοποιώ	Οργανώνω	
Εκφράζω	Ρυθμίζω	

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Επανερχόμαστε στην προηγούμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα που περιγράψατε. Με όσα αναφέραμε ήδη για τους εκπαιδευτικούς στόχους

α) Ποιόν θα περιγράφατε ως τον κύριο εκπαιδευτικό σας στόχο;

β) Επανεξετάστε τον τίτλο που θα δίνετε στην εκπαιδευτική σας δραστηριότητα ώστε να ανταποκρίνεται στον παραπάνω στόχο.

γ) Πώς θα αναλύατε το βασικό σας εκπαιδευτικό στόχο στους τρεις άξονες: γνώσεις, ικανότητες, στάσεις;

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβολαίου

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ένα σύνολο ιδεών και απόψεων για το τι είναι μάθηση, πώς αυτή λαμβάνει χώρα και με ποιο τρόπο επικοινωνούν με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους ως μέλη μιας ομάδας (Jarvis, 2004). Ο εκπαιδευτής επίσης διαθέτει τα δικά του γνωστικά μοντέλα αναφορικά με την επικοινωνία με τους υπόλοιπους, τη λειτουργία μιας ομάδας και τις μεθόδους που θα ακολουθήσει για να επιτευχθεί ο στόχος του (Κόκκος, 1999). Οι διαφορετικές αντιλήψεις πολλών ανθρώπων για ένα κοινό θέμα, στο οποίο καλούνται να συνεργαστούν, δημιουργεί την ανάγκη κατασκευής ενός συστήματος κοινά αποδεκτών κανόνων, για το πώς θα συνυπάρξουν και θα συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπού τους. Αυτή είναι και η **πιο βασική λειτουργία του συμβολαίου μάθησης μέσα σε μια ομάδα: Η εύρεση αποδεκτών όρων και στη συνέχεια η τήρησή τους από όλους τους συμμετέχοντες.**

Εκτός όμως από το προαναφερόμενο πλεονέκτημα του συμβολαίου, επιπλέον θετικά στοιχεία είναι:

- Η καλλιέργεια της αίσθησης της ομάδας και του «ανήκειν» στους εκπαιδευόμενους, που συμβάλλει στη δημιουργία δεσμών μεταξύ τους.
- Η αποφυγή λαθών ή παραλείψεων από την πλευρά του εκπαιδευτή, αναφορικά με τη διδακτέα ύλη και την ακολουθία των εκπαιδευτικών ενοτήτων.
- Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων, ώστε να αντιστοιχηθεί αυτό που προσφέρεται με αυτό που αποτελεί αίτημα της ομάδας.
- Η εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής, του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας σε όλες τις δραστηριότητες της ομάδας.
- Η οριοθέτηση στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, μέσω της δέσμευσης για τήρηση και αποδοχή των κανόνων.
- Η οριοθέτηση των εκπαιδευόμενων ως προς τους λειτουργικούς κανόνες που συντελούν στη βιωσιμότητα της ομάδας (ώρες έναρξης-λήξης, μαθησιακοί στόχοι, κ.ά.).

Λόγω των προαναφερόμενων, ο εκπαιδευτής συνδιαμορφώνει το περιεχόμενο του συμβολαίου με τους συμμετέχοντες στην ομάδα και ζητάει τη σύμφωνη γνώμη τους.

Ποια σημεία πρέπει ωστόσο να προβλεφθούν για να είναι χρηστικό το εκπαιδευτικό συμβόλαιο;

Ο εκπαιδευτής από την πρώτη στιγμή που θα ξεκινήσει τη διαδικασία του σχεδιασμού του συμβολαίου θα έρθει αντιμέτωπος με δύο συγκεκριμένους περιορισμούς. Ο πρώτος αφορά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (η χρονική διάρκεια του προγράμματος, η συχνότητα των συναντήσεων, η διάρκεια της κάθε συνάντησης και ο χώρος) και ο δεύτερος στις προσδοκίες των μελών της ομάδας και στις απόψεις του εκπαιδευτή (Rogers, 1999). Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτής έρχεται αντιμέτωπος με διαδικαστικά θέματα που επιλύονται εύκολα. Στη δεύτερη περίπτωση, η διαχείριση είναι πιο σύνθετη, αλλά συνήθως η λύση δίνεται μέσα από το εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα πλεονεκτήματά του είναι η ανίχνευση των προσδοκιών των εμπλεκόμενων πλευρών.

Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συμβολαίου

Το πρώτο βήμα για τη δημιουργία του συμβολαίου μάθησης είναι ο σχεδιασμός του. Σύμφωνα με το Rogers (1999), το συμβόλαιο πρέπει να περιέχει τουλάχιστον τα παρακάτω στοιχεία:

- Σε τι αναφέρεται το πρόγραμμα
- Ποιο είναι το θέμα του



- Τι θα καλύψει και σε ποιο επίπεδο
- Ποια είναι η μορφή του προγράμματος
- Πόσο θα διαρκέσει και ποια θα είναι η συχνότητα και η διάρκεια των συναντήσεων
- Τι είδους εργασίες θα απαιτηθούν στις συναντήσεις ή στη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας

Ο εκπαιδευτής μπορεί να αυτοσχεδιάσει και ανάλογα με το στόχο της ομάδας και το προφίλ των εκπαιδευομένων να προσθέσει τα στοιχεία εκείνα που θεωρεί ότι θα βοηθήσουν στον προσανατολισμό της ομάδας του.

Η δημιουργία του εκπαιδευτικού συμβολαίου

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής για να προχωρήσει στη δημιουργία του συμβολαίου μπορεί να ακολουθήσει τα εξής βήματα:

- Αρχικά ενημερώνει τα μέλη της ομάδας για το τι είναι το συμβόλαιο, ποιο είναι το περιεχόμενό του και σε τι θα τους βοηθήσει ως ομάδα.
- Διαθέτει χαρτόνι ή κόλλες χαρτιού, χρώματα, στυλό ή μαρκαδόρους.
- Μπορεί να ζητήσει από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν το όνομά τους ή να ζωγραφίσουν ένα σκίτσο επάνω στο χαρτόνι πριν γραφτούν οι κανόνες ή να γράψουν οι ίδιοι χειρόγραφα τους κανόνες.
- Ενθαρρύνει όλους τους συμμετέχοντες να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του και ζητάει τη σύμφωνη γνώμη τους για τους κανόνες.
- Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία φροντίζει να αναρτηθεί το συμβόλαιο σε ευκρινές σημείο του χώρου συνάντησης και να παραμείνει εκεί ως και την τελευταία συνάντηση της ομάδας.
- Δεσμεύεται ο ίδιος για την τήρησή του και ζητάει και την ηθική δέσμευση των μελών της ομάδας.

Το μαθησιακό συμβόλαιο δεν αποτελεί «απαράβατη συμφωνία» που δεν μπορεί να αλλάξει στη διάρκεια του προγράμματος, αν αλλάξουν οι ανάγκες των μελών της ομάδας. Είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται και βελτιώνεται όσο εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι το δοκιμάζουν και διαπιστώνουν τα αποτελέσματά του.

❖ **Μέθοδοι διδασκαλίας ενηλίκων**

Οι βασικές διαφορές τόσο στις ανθρωπολογικές όσο και στις διδακτικές προϋποθέσεις ανάμεσα στον ανήλικο και τον ενήλικο επιβάλλουν τη χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας. **Η εκπαίδευση ενηλίκων διαφέρει ουσιαστικά από την εκπαίδευση των ανηλίκων και ως εκ τούτου η χρήση στην εκπαίδευση ενηλίκων μεθόδων του σχολείου, η οποία ήταν συνήθης παλαιότερα, αποδείχθηκε αν όχι ακατάλληλη, αλυσιτελής.** Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια υπάρχει σημαντική μετακίνηση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας προς την εφαρμογή ιδιαίτερων μεθόδων διδασκαλίας για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι μέθοδοι αυτές κατατάσσονται σε τρεις γενικές κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται ακολούθως:



Μέθοδοι παρουσίασης

Οι μέθοδοι αυτές δίνουν έμφαση στην παρουσίαση της ύλης στους εκπαιδευόμενους από την πλευρά του εκπαιδευτή. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η διάλεξη του εκπαιδευτή, η εισήγηση του εκπαιδευομένου, η επίδειξη κλπ. Το πιο θετικό τους στοιχείο είναι η δυνατότητα γρήγορης και ολοκληρωμένης ενημέρωσης. Σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα δηλαδή μπορεί να γίνει η μεταβίβαση ενός μεγάλου μέρους γνώσεων. Το πιο αρνητικό τους στοιχείο είναι το γεγονός ότι δύσκολα θέτουν σε ενέργεια την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων και τη συσχέτιση του αντικειμένου διδασκαλίας με άλλα περιεχόμενα και άλλες γνώσεις, ενώ ελλοχεύει ανά πάσα στιγμή ο κίνδυνος της παθητικότητας των εκπαιδευομένων. Γενικότερα ο κίνδυνος αυτός ελλοχεύει σε όλες τις μεθόδους που δεν είναι ενεργητικές και δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει στη διεργασία της μάθησης.

Επειδή, οι μέθοδοι αυτές είναι από τη φύση τους προσανατολισμένες στην ύλη διδασκαλίας, κρίνεται σκόπιμο να συμπληρώνονται με τις μεθόδους της δεύτερης κατηγορίας, ώστε να τίθενται σε λειτουργία οι διαδικασίες σκέψης, η επεξεργασία και η οικειοποίηση των περιεχομένων από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Η κυριότερη μέθοδος της κατηγορίας αυτής είναι η διάλεξη (εισήγηση), μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται στη διδασκαλία τόσο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι περισσότερες εκδηλώσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων στηρίζονται στη διάλεξη. Η προτίμησή της οφείλεται στο γεγονός ότι επιτρέπει στον εκπαιδευτή να παρουσιάσει το μάθημα σε ένα μικρό ή μεγάλο ακροατήριο. Ωστόσο, όπως θα δούμε και παρακάτω, δέχεται και έντονες κριτικές, κυρίως διότι αδυνατεί να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα για μάθηση, ιδιαίτερα αν οι συμμετέχοντες δεν έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τα βασικά της σημεία.

Μέθοδοι καθοδήγησης

Είναι οι μέθοδοι, οι οποίες δίνουν έμφαση στην από κοινού επεξεργασία των περιεχομένων από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτής οργανώνει και δομεί το πρόγραμμα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι με μεγάλο μέρος καθοδηγούμενης αυτενέργειας να οδηγούνται στην επίτευξη μιας σειράς προδιαγεγραμμένων στόχων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η εξελικτική ερωτηματική μέθοδος, η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, οι ομαδικές εργασίες κλπ.

Το βασικό πλεονέκτημα των μεθόδων αυτών έγκειται στο γεγονός ότι προκύπτουν κοινωνικές σχέσεις και επαφές, καλλιεργείται η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων μεταξύ τους και δημιουργούνται στον καθένα νέοι τρόποι σκέψης και νέες προοπτικές μάθησης. Δίνεται η δυνατότητα λοιπόν στον εκπαιδευόμενο να σκέπτεται και να στοχάζεται γύρω από απόψεις του ίδιου και των άλλων, αλλά και να παίρνει θέση και να διατυπώνει την άποψή του, για να μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία. Ο ρυθμός διδασκαλίας προσαρμόζεται στην ομάδα, η ευελιξία της διδασκαλίας είναι εξασφαλισμένη και ο εκπαιδευόμενος έχει πολλές και καλές δυνατότητες ανατροφοδότησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση να αντιδράσει γρήγορα σε αδυναμίες, ασάφειες και δυσκολίες τόσο της ομάδας όσο και μεμονωμένων εκπαιδευομένων και να παρέμβει εγκαίρως, ώστε να αποτρέψει ανεπιθύμητη πορεία ή ανεπιθύμητες ενέργειες κατά τη διδασκαλία. Γενικότερα, οι συγκεκριμένες μέθοδοι προσανατολίζονται στην καλλιέργεια του στοχασμού και της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων.

Οι μέθοδοι αυτές είναι σαφώς πιο απαιτητικές για τον εκπαιδευτή, από τον οποίο αναμένεται να ενεργοποιήσει κατά το δυνατόν όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, να κατευθύνει

τη διδασκαλία, έτσι ώστε να μπορούν να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι και οι στόχοι μάθησης, εμφανιζόμενος παράλληλα ως ισότιμος εταίρος και όχι ως αρχηγός.

Μια σημαντική μέθοδος της κατηγορίας αυτής είναι η συζήτηση, διάφορες μορφές της οποίας προτιμώνται ως μέθοδος διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους, καλό δε είναι να συνοδεύεται πάντα από υποστηρικτικό υλικό, όπως φωτοτυπίες, βίντεο κλπ. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι «η συζήτηση μπορεί εύκολα να εκφυλισθεί σε μια δραστηριότητα χωρίς στόχους. Για το λόγο αυτό πρέπει να είναι καθορισμένος ο σκοπός της ομάδας, πριν να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος διδασκαλίας» (βλ. περισσότερα Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000).

Μέθοδοι ανακάλυψης

Οι μέθοδοι αυτές βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να ακολουθούν μια διαδικασία πνευματικής και νοητικής εξερεύνησης, κυρίως με αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αλλά και με διάφορες μορφές παιχνιδιού. Οι μέθοδοι αυτές δίνουν έμφαση στην ατομική επεξεργασία του υλικού από κάθε εκπαιδευόμενο, δηλαδή όχι στην ομαδική, αλλά στην ατομική μάθηση. Στην ομάδα των μεθόδων αυτών ανήκουν οι ατομικές εργασίες, οι ασκήσεις επανάληψης, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση κλπ. Χαρακτηριστικά των μεθόδων αυτών είναι η άσκηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η απόκτηση ασφάλειας από την πλευρά των εκπαιδευόμενων κατά την επαφή τους με ότι έχουν μάθει, η πρακτική άσκηση και η μεταβίβαση της μάθησης.

Το κύριο μειονέκτημα των μεθόδων αυτών είναι το γεγονός ότι πολλές φορές λειτουργούν κατά τρόπο μηχανιστικό, δίνουν ελάχιστα ή καθόλου ερεθίσματα για σκέψη και δεν προωθούν την επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Επίσης, ατομικές δυσκολίες μάθησης είναι πολύ δύσκολο να εντοπισθούν.

Οι μέθοδοι αυτές είναι από τη φύση τους προσανατολισμένες ισχυρά στην άσκηση και την επανάληψη και έχουν ως βάση τους την αυτενέργεια και τη διάθεση κάθε εκπαιδευόμενου να εργασθεί μόνος του. Πρέπει ωστόσο οι ασκήσεις να είναι σύντομες, να γίνονται σε μικρά βήματα και να αναφέρονται πάντα σε συγκεκριμένες δεξιότητες και περιοχές γνώσεων. Τα λάθη πρέπει να διορθώνονται αμέσως, διότι είναι πολύ δύσκολο να απαλειφθεί κάτι λανθασμένο, το οποίο έχει παγιωθεί με την άσκηση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η σειρά παρουσίασης των τριών ομάδων μεθόδων δεν υποδηλώνει ιεραρχική κατάταξη. Όλες οι μέθοδοι είναι χρήσιμες και συμβάλλουν στην επιτυχία της διδασκαλίας. Ούτε εφαρμόζονται βεβαίως ξεχωριστά και μεμονωμένα και με συγκεκριμένη καθορισμένη σειρά. Η εφαρμογή τους εξαρτάται από τη φύση των περιεχομένων διδασκαλίας, από τη διδακτική περίπτωση και από την ομάδα των εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, μια διάλεξη μπορεί να συμπληρώνεται από μια συζήτηση ή μια συζήτηση στο χώρο διδασκαλίας μπορεί να ολοκληρώνεται με μια συνοπτική εισήγηση. **Ο συνδυασμός διαφόρων μεθόδων αποδεικνύεται πολύ αποτελεσματικός,** ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, διότι δραστηριοποιεί τα κίνητρα μάθησης των ενηλίκων και αποφεύγεται η μονοτονία, η οποία συνήθως τους κουράζει.

Συνοψίζοντας, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι παραγκωνίζουμε τον εκπαιδευτή, ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην οργανωμένη μάθηση.

❖ Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική περιγραφή των εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια εννοιολογική διάκριση μεταξύ των εννοιών «εκπαιδευτικές τεχνικές» και «εκπαιδευτικές μέθοδοι». **Η έννοια της μεθόδου είναι ευρύτερη της τεχνικής. Η τεχνική είναι ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό «εργαλείο», δηλαδή είναι το μέσο με το οποίο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική μέθοδος.** Η μέθοδος αποτελεί ένα σύνολο αρχών και προδιαγραφών του τρόπου εκπαίδευσης και, συνήθως, για να εφαρμοστεί χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές.

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις για τις Τεχνικές

Για την έννοια «εκπαιδευτική μέθοδος» δεν έχει επικρατήσει μια συγκεκριμένη ορολογία που να προωθεί την ενεργητική συμμετοχή. Μερικές από τις εκπαιδευτικές μεθόδους είναι: α) οι συμμετοχικές μέθοδοι που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, όπως είναι η συζήτηση, β) οι ευρετικές μέθοδοι κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εκπονούν εργασίες και ανακαλύπτουν τη γνώση (π.χ. ασκήσεις, μελέτες κα.), γ) οι ερωτηματικές μέθοδοι που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να ανακαλύψει αυτό που θέλει να διδάξει ο εκπαιδευτής, δ) οι ενεργητικές μέθοδοι, που συνδυάζουν την πράξη με το λόγο και ε) οι μέθοδοι εξερεύνησης και εφαρμογής (Κόκκος, 1999).

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευτή να επιτύχει τους επί μέρους στόχους του προγράμματος, ενεργοποιώντας τους εκπαιδευόμενους καλύπτοντας τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

«Ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται εκείνες που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων (αλλά και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους) και που δίνουν στους τελευταίους πηγές ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας» (Κόκκος, 1999).

Για να μπορέσει, λοιπόν, ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο του χρειάζεται να εφαρμόσει μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων με διάφορους τρόπους, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να παράγονται άμεσα εμπειρίες.

Προδιαγραφές

Αρκετοί μελετητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχουν επικεντρωθεί στην προσπάθεια να προσδιοριστεί αν οι προδιαγραφές της ενεργητικής εκπαίδευσης και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αποτελεσματικές και κατάλληλες. Οι προδιαγραφές που θα εξεταστούν αφορούν, αφενός, το στάδιο του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος και των ενεργητικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και, αφετέρου, το στάδιο της υλοποίησής τους.

Προδιαγραφές Εκπαιδευτικών Τεχνικών

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία των μελετών αυτών αφορά το περιεχόμενο που επιλέγεται να διδαχθεί. Ο Silberman (1998) αναφέρει ότι, «στις περισσότερες περιπτώσεις, όταν σχεδιάζουμε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έχουμε την τάση να εντάσσουμε σε αυτό όσα

περισσότερα στοιχεία μπορούμε, χωρίς να επικεντρώνουμε σε αυτό που είναι πραγματικά χρήσιμο». Ο ίδιος τονίζει ότι «**τα προγράμματα εκπαίδευσης που προωθούν την ενεργητική μάθηση πρέπει να εστιάζουν στα πραγματικά κρίσιμα σημεία**, ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για τον εκπαιδευτή να σχεδιάσει δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να χτίσουν τη γνώση που χρειάζονται». **Αυτό που χαρακτηρίζει την Ενεργητική Εκπαίδευση δεν είναι σίγουρα η ποσότητα του περιεχομένου που μπορεί να μεταδώσει ο εκπαιδευτής στον εκπαιδευόμενο, αλλά αντίθετα η δυνατότητα για μάθηση σε βάθος.** Για το λόγο αυτό, η επιλογή του περιεχομένου πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή εφόσον είναι πολύ πιθανό να αποδειχθεί κρίσιμη εμπειρία για τον εκπαιδευόμενο.

Μια ακόμη προϋπόθεση αφορά την ποικιλία των τεχνικών και των προσεγγίσεων αλλά και την ισορροπία αυτών. Η ενεργητική εκπαίδευση κατά τον Silberman (1998) εμπεριέχει μια τριπλή επιδίωξη στόχων: «**επιδιώκει να ενθαρρύνει συμπεριφορές, να αναπτύξει ικανότητες και να προωθήσει την κατανόηση των θεωρητικών μοντέλων και των ιδεών που βρίσκονται πίσω από αυτά**». Θα πρέπει λοιπόν να δίνεται βάρος και στις τρεις αυτές πτυχές αν θέλουμε να έχουμε αποτελεσματική εκπαίδευση. Η επίτευξη του στόχου αυτού καθίσταται εφικτή αν ο εκπαιδευτής μπορεί να συνδυάσει μια γκάμα τεχνικών, βάσει βέβαια των απαραίτητων προδιαγραφών τους (τις οποίες θα δούμε στη συνέχεια), προκειμένου να δώσει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή και με τις τρεις πτυχές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα, αν ο εκπαιδευτής σχεδιάσει ένα πρόγραμμα γεμάτο από δραστηριότητες, χωρίς να έχει μεριμνήσει για τα απαραίτητα «διαλείμματα» συζήτησης και στοχασμού, δεν βοηθά τους εκπαιδευόμενους να προλάβουν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τις εμπειρίες που βιώνουν και την αλληλεπίδραση που έχουν με τα υπόλοιπα άτομα. Επιπλέον, η συνεχής δράση είναι σίγουρο πως θα κουράσει την εκπαιδευτική ομάδα. Επίσης, ιδιαίτερο σημείο που αφορά στο συνολικό σχεδιασμό του προγράμματος είναι και η επιλογή των δραστηριοτήτων ανάλογα με τη δυσκολία που εμπεριέχουν για τους εκπαιδευόμενους, η οποία θα πρέπει να αυξάνεται σταδιακά και με τέτοιο τρόπο ώστε να ακολουθεί τις δικές τους ανάγκες (Jarvis, 1999).

Οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν, π.χ. παιχνίδια ρόλων, μελέτες περιπτώσεων, προσομοιώσεις κ.λπ., θα πρέπει «να αναφέρονται σε πραγματικά περιστατικά ή σε περιστατικά που έχουν άμεση σχέση με τη ζωή και τα ενδιαφέροντα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας» (Silberman, 1998). Αυτό σημαίνει ότι μια λανθασμένη επιλογή ιστορίας - που μπορεί να είναι άσχετη με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, ιδιαίτερα πολύπλοκη ή πολύ απλοϊκή - μπορεί να μειώσει το ενδιαφέρον για συμμετοχή και δράση και άρα να μην οδηγήσει στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Χαρακτηριστικά ο Μπακιντζής (2002) αναφέρει ότι η μάθηση προϋποθέτει το ενδιαφέρον. Αν ο εκπαιδευόμενος δεν έχει λόγο να μάθει κάτι, δεν θα αποκτήσει καμία γνώση. Βέβαια, το γεγονός αυτό συνδέεται πολύ στενά με τις προσδοκίες αλλά και τις πολλαπλές υποχρεώσεις των ενηλίκων. Για τους λόγους αυτούς γίνονται απαιτητικοί και επιθυμούν να καταλαβαίνουν άμεσα σε τι ακριβώς αναφέρεται αυτό που πράττουν και τι είναι αυτό που θα αποκομίσουν ενώ παράλληλα θα ήθελαν την καινούρια γνώση άμεσα διαθέσιμη προς χρήση. Η εμπειρία που βιώνει κάποιος μέσα στην αίθουσα αποκτά αληθινή αξία όταν αυτή συνδέεται με τις καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. «Η πραγματική εμπειρία εμπεριέχει το βαθύ συναίσθημα του ατόμου που την έχει βιώσει, γεγονός που το καθιστά ικανότερο στο να τη μοιραστεί με έναν συνεκπαιδευόμενο ο οποίος έχει βιώσει μια παρόμοια εμπειρία» (Mintzberg, 2005). Έτσι λοιπόν είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να σχεδιάζει δραστηριότητες που να αναφέρονται άμεσα στις ανάγκες και στην πραγματικότητα των εκπαιδευόμενων του και πρέπει να επιλέγει «σοφά» τις ιστορίες που θα χρησιμοποιήσει ως παραδείγματα.

Ο τρόπος, άλλωστε, με τον οποίο σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και το αποτέλεσμα που αναμένεται να επιτευχθεί με αυτές σχετίζεται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς

στόχους. Σύμφωνα με τον Jarvis (1999) «για να είναι επιτυχημένες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενεργητικής εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν διατυπωθεί οι στόχοι με ιδιαίτερη προσοχή». Η φάση της στοχοθεσίας γίνεται ακόμη πιο σημαντική αν συνυπολογιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένες συνήθως προσδοκίες για τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους (όπως είδαμε παραπάνω), οι οποίες μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά και από τους αντικειμενικούς στόχους του προγράμματος. Τόσο ο εκπαιδευτής όσο και η εκπαιδευτική ομάδα θα πρέπει να γνωρίζουν και να είναι προετοιμασμένοι για το προσδιορισμένο αποτέλεσμα της κάθε δραστηριότητας. Έτσι μόνο θα νιώθουν ασφαλείς για ότι νέο χρειαστεί να δοκιμάσουν. Βέβαια, κατά τον Rogers (1999), «ανεξάρτητα από το γεγονός ότι πρέπει να γίνει πολύ καλή προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτή για τους στόχους που έχουν τεθεί, μπορεί τα πραγματικά αποτελέσματα της διεργασίας να είναι πολύ διαφορετικά από τις προσδοκίες του εκπαιδευτή ή των εκπαιδευόμενων, (επειδή η μαθησιακή κατάσταση είναι μια δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή, τους εκπαιδευόμενους και τη θεματολογία). Θα πρέπει λοιπόν όλοι να έχουν επίγνωση της πιθανότητας απρόβλεπτων αποτελεσμάτων».

Παράλληλα, μέσα από το βίωμα νέων εμπειριών ή την ανάκληση παλαιότερων υπάρχει η πιθανότητα να προκληθούν αρνητικά συναισθήματα ή συγκρούσεις, που μπορεί να εμποδίσουν αντί να προωθήσουν τη μάθηση. Για το λόγο αυτό, μια από τις βασικότερες προδιαγραφές είναι ο εκπαιδευτής να είναι ιδιαίτερα προετοιμασμένος και ενημερωμένος για τους συμμετέχοντες στην ομάδα του, ώστε να επιλέξει τέτοιες εμπειρίες και δραστηριότητες που να μην τους φέρουν σε δυσχερή θέση. Θα πρέπει πάντως να έχει και τις κατάλληλες γνώσεις που θα τον βοηθούν να χειρίζεται τέτοιες καταστάσεις ενώ όσο πιο έμπειρος είναι ένας εκπαιδευτής τόσο πιο εύκολα θα μπορέσει να διαχειριστεί τυχόν απρόβλεπτες καταστάσεις. Από την άλλη, για να είναι παραγωγική η εργασία σε ομάδες, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει προετοιμάσει τους συμμετέχοντες για τη μέθοδο της ομαδικής εργασίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο χρόνος ξοδεύεται άσκοπα όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν συμφωνούν ή δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν. Επειδή μάλιστα «οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι συνηθισμένοι να πράττουν και η εμπειρία τους στην εκπαίδευση είναι κυρίως παθητική» (Knowles κ.α., 1998), χρειάζεται οι οδηγίες που τους δίνονται για την υλοποίηση μιας άσκησης να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες. Άλλωστε, όπως επιστημονικά παραπάνω, η ενεργητική εκπαίδευση εμπεριέχει μια προσπάθεια για αλλαγή και ο φόβος για την αλλαγή αυτή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους εκπαιδευόμενους. Κατά τον Silberman (1998) «οι εκπαιδευόμενοι είναι αναγκασμένοι να είναι σίγουροι για το τι ακριβώς θα πρέπει να κάνουν έτσι ώστε να νιώθουν ασφαλείς». Οι περισσότεροι συγγραφείς που αναφέρονται στις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και περιγράφουν τον αποτελεσματικό τρόπο υλοποίησής τους δεν παραλείπουν να τονίζουν ότι, σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητο να δίνονται στους εκπαιδευόμενους ακριβείς οδηγίες για την πραγματοποίηση των ασκήσεων και των σεναρίων, για να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά τους. Όλα αυτά, βέβαια, μπορεί να σημαίνουν περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και συστηματικής δουλειάς για τον εκπαιδευτή πριν από κάθε εκπαιδευτική διεργασία. Πρόκειται, όμως, για «μια ιδιαίτερα δημιουργική διαδικασία, τοποθετημένη σε νέο πλαίσιο αναζήτησης και έρευνας, που ενθουσιάζει και εξελίσσει τον εκπαιδευτή, και ειδικότερα εκείνον που ενδιαφέρεται για την ουσιαστική εφαρμογή του ρόλου του» (Silberman, 1998).

Σε καμία περίπτωση, βέβαια, δεν θα πρέπει να αγνοείται από την εκπαιδευτική ομάδα το στάδιο του αναστοχασμού και της συζήτησης της εμπειρίας που προηγήθηκε. Κάθε φορά που εφαρμόζεται μια ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική, σύμφωνα με τους Jackson & Caffarella (1994) «θα πρέπει να εμπεριέχεται το στάδιο κατά το οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν τους κατάλληλους τρόπους με τους

οποίους θα σκέφτονται, θα αισθάνονται και θα συμπεριφέρονται στο μέλλον». Οι σημαντικότεροι μελετητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων επισημαίνουν τη σημασία του σταδίου της επεξεργασίας της εμπειρίας. Σε περίπτωση που ο αναστοχασμός αγνοείται, «οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να οριοθετήσουν τι τελικά έμαθαν και τι πέτυχαν με την ενεργητική τεχνική που εφαρμόστηκε» (Merriam, & Caffarella, 1999). Ο T.S. Elliot έγραψε κάποτε σε ένα από τα ποιήματά του «Βιώσαμε την εμπειρία αλλά χάσαμε το νόημα» (στο Mintzberg, 2005). Και ο Mintzberg (2005) είναι κατηγορηματικός για τη σημασία του στοχασμού στην ενήλικη μάθηση:

«Το να κάνω δεν είναι μάθηση, όμως το να στοχάζομαι αυτό που κάνω, είναι!».

Ύστερα από την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι θα επιστρέψουν και πάλι στο φυσικό τους περιβάλλον, π.χ. στον εργασιακό χώρο, στο οποίο θα κληθούν να εφαρμόσουν τη νέα γνώση που έχουν αποκτήσει μέσα από το πρόγραμμα. Πέρα από τη βαρύτητα που έχει το ίδιο το περιβάλλον για το αν θα προσφέρει πρόσφορο έδαφος στον εργαζόμενο να εφαρμόσει όσα έμαθε, ο Silberman (1998) προτείνει τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αυτό θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να σχεδιάσουν με τέτοιο τρόπο τα επόμενα βήματά τους ώστε να αξιοποιήσουν όσα έμαθαν. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτής να τους εμπλέξει σε μια διαδικασία σχεδιασμού νέων κατευθύνσεων αλλά και συγκεκριμένων και ξεκάθαρων στόχων. Η σημασία του σχεδίου δράσης τονίζεται και από τους Jackson & Caffarella (1994), σύμφωνα με τους οποίους «είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους να δοκιμάσουν τελικά στην πραγματική ζωή αυτά που έμαθαν. Μάλιστα όσο πιο αυθεντική ήταν η δραστηριότητα στην αίθουσα εκπαίδευσης τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να εφαρμόσει όσα έμαθε στην πράξη». Άλλωστε και ο Dewey (1997), στα συμπεράσματά του, αναφέρει πως θεωρεί δεδομένο ότι, «για να επιτευχθούν οι στόχοι τόσο των εκπαιδευομένων όσο και της κοινωνίας, η εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται στο βίωμα - δηλαδή σε αυτό που ζει ο εκπαιδευόμενος στην πραγματική ζωή». Είναι λοιπόν κοινώς αποδεκτό ότι η πρακτική άσκηση και η εξάσκηση της αποκτηθείσας γνώσης είναι καθοριστικές σημασίας για την πραγματική επίτευξη των στόχων μιας εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ενεργητικές Τεχνικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων: είδη και προδιαγραφές

Για την εκπαίδευση ενηλίκων προτείνονται οι ακόλουθες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές:

- Η Εμπλουτισμένη Εισήγηση
- Συζήτηση, Ερωτήσεις-Απαντήσεις
- Ο Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming)
- Οι Ομάδες Εργασίας
- Η Μελέτη Περίπτωσης
- Το Παιχνίδι Ρόλων
- Η Προσομοίωση
- Η Επίδειξη
- Πρακτική Άσκηση
- Η Συνέντευξη από Ειδικό
- Μέθοδος Project



Θα δούμε παρακάτω αναλυτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε τεχνικής καθώς και τις προδιαγραφές τους:

Εμπλουτισμένη Εισήγηση

Συνήθως η πρώτη εκπαιδευτική τεχνική που έρχεται στο μυαλό μας όταν κάποιος μας ρωτήσει ποιας τεχνικής εφαρμόζουμε ή γνωρίζουμε γενικότερα, είναι η Εισήγηση. **Η Εισήγηση είναι η πιο διαδεδομένη τεχνική εκπαίδευσης.** Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί στην Ελλάδα η εισήγηση είναι η τεχνική στην οποία έχουμε παραδοσιακά εκτεθεί (κυρίως ως εκπαιδευόμενοι) περισσότερο. Στα σχολικά και φοιτητικά μας χρόνια, αλλά και συχνά ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, η Εισήγηση και η καθ' έδρα διδασκαλία ήταν αυτή που εφαρμόζαν οι δάσκαλοι, καθηγητές και «εισηγητές» μας.

Δεν είναι τυχαίο ότι **η Εισήγηση είναι η πιο πολυσυζητημένη εκπαιδευτική τεχνική.** Η εισαγωγή και χρήση καινούριων και κυρίως πιο συμμετοχικών τεχνικών είχε ως αποτέλεσμα την άσκηση κριτικής διεθνώς (Dewey, Kolb, Silberman, Brookfield κτλ.)² στην τεχνική της Εισήγησης, αλλά και τον εντοπισμό της αναγκαιότητας να εμπλουτιστεί - στην περίπτωση που κρίνεται η χρήση της ως απαραίτητη - με συμμετοχικές δραστηριότητες.

Είναι όμως η Εισήγηση η καταλληλότερη τεχνική για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ενηλίκων; Ας δούμε ορισμένες απόψεις κάποιων μελετητών για την τεχνική αυτή:

«Ο διδάσκων που αφιερώνει πολύ χρόνο στη μετάδοση καλά δομημένων πληροφοριών υποθέτει με αισιοδοξία ότι καθένας θα συγκρατήσει σημαντικό μέρος των πληροφοριών αυτών. Στην πραγματικότητα, όμως, οι απώλειες είναι μεγάλες και η πληροφορία που δέχεται ο διδασκόμενος είναι συχνά παραμορφωμένη, παρά το γεγονός ότι ο διδάσκων τη μετέδωσε με οργανωμένο τρόπο [...] Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβαίνει ο εκπαιδευτής να καταλαμβάνει περισσότερο από το μισό χρόνο του λόγου. Αποτέλεσμα είναι ότι οι κύριοι κερδισμένοι της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτές». (Noue, D., Piveteau, J., 1999)

«Είναι αφελές να θεωρήσουμε ότι η μάθηση προάγεται απλώς και μόνο επειδή ορισμένοι ενήλικοι καθοδηγούνται από έναν εκπαιδευτή[...] Μια εισήγηση προς ένα ακροατήριο ενηλίκων, που δεν περιέχει δυνατότητα για συζήτηση, χρόνο για ερωτήσεις, ευκαιρία για συμμετοχική διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και δεν επιχειρεί να διασυνδέσει τις εμπειρίες των διδασκομένων με το παρουσιαζόμενο ζήτημα, είναι ρηχή εκπαιδευτική πρακτική». (Brookfield, St., 1986)

² Σχολιασμός της αποτελεσματικότητας της εισήγησης και της καταλληλότητάς της για τη μαθησιακή διεργασία στους ενήλικες συναντά κανείς στα έργα των: Dewey, J., (1997), *Experience and education*, Macmillan, N.Y, Kolb, D., (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey, Brookfield, S., (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Open University Press, Milton Keynes, Silberman, M., (1998), *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, 2nd Ed., Jossey-Bass, San Francisco.

«Οι εισηγήσεις επιβαρύνουν την ήδη αδύναμη ικανότητα βραχυπρόθεσμης απομνημόνευσης των ενηλίκων. Εκτυλίσσονται με ρυθμό που είναι απίθανο να ακολουθηθεί ακόμα και από την πλειοψηφία στην αίθουσα. Οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσα από τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση, που και οι δύο απουσιάζουν από τις εισηγήσεις. Επίσης, έρευνες έδειξαν επανειλημμένα ότι οι εισηγήσεις είναι φτωχή μέθοδος για το μετασχηματισμό των στάσεων [...] Επίσης, η ανατροφοδότηση είναι δύσκολη. Από τη στιγμή που αρχίζετε να επιδίξεστε στην παρουσίαση ενός θέματος που σας αρέσει, είναι εύκολο να μην μπορείτε καθόλου να αντιληφθείτε τη βαριεστημάρα, την οκνηρία ή την έλλειψη κατανόησης μέσα στην αίθουσα». (Rogers, J., 1989).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εισήγηση να μην αποτελεί την καταλληλότερη τεχνική για την εκπαίδευση ενηλίκων, εντούτοις χρησιμοποιείται ευρέως. Οι σημαντικότεροι λόγοι που η τεχνική της εισήγησης βρίσκει ευρεία εφαρμογή συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Η στάση των εκπαιδευτών απέναντι στη μάθηση αλλά και στους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευτές προσπαθούν να μεταβιβάσουν όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν στους εκπαιδευόμενους, ώστε να καλύψουν πλήρως το θέμα.
- Μερικοί εκπαιδευτές μέσω της εισήγησης σε ακροατήριο ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Υπάρχουν εκπαιδευτές που δεν έχουν παιδαγωγική κατάρτιση και ως εκ τούτου δε γνωρίζουν άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές και έτσι καταφεύγουν στη γνωστή και ευρέως διαδεδομένη εισήγηση.
- Η τεχνική αυτή πολλές φορές είναι επιλογή των ενήλικων εκπαιδευόμενων, διότι είτε πιστεύουν ότι αυτή θα τους οδηγήσει ταχύτερα στη γνώση, είτε γιατί δυσπιστούν και αντιστέκονται απέναντι στις νέες τεχνικές εκπαίδευσης, είτε γιατί δεν επιθυμούν την ενεργοποίησή τους και περιορίζονται σε απλή παρουσία στην αίθουσα είτε τέλος, επιθυμούν να αφηθούν και να καθοδηγηθούν από τον εκπαιδευτή.
- Η τεχνική αυτή επιλέγεται από τους φορείς που πραγματοποιούν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί τη θεωρούν πιο «οικονομική» από άλλες τεχνικές που απαιτούν τόσο υλικοτεχνική υποδομή όσο και επιστημονική και διοικητική υποστήριξη, όπως η χρήση πολυμέσων, οι βιντεοσκοπήσεις για εκπαιδευτικούς σκοπούς, κ.α.

Τα αποτελέσματα αυτών είναι ολέθρια για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι πιέζονται για να μάθουν και να αφομοιώσουν έναν πολύ μεγάλο συνήθως όγκο πληροφοριών, πολλές φορές και άχρηστο, που τους επιβάλλουν μέσα σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα. Τις περισσότερες φορές αυτές οι μεταδιδόμενες πληροφορίες δεν συνδέονται με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, με αποτέλεσμα να μη γίνεται δυνατή η μάθηση και πόσο μάλλον η κατανόηση και αφομοίωση των νέων δεδομένων. Τέλος, το σημαντικότερο πρόβλημα που παρουσιάζεται από την τεχνική της εισήγησης είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, με αποτέλεσμα να μην έχουν την ευκαιρία είτε να αποσαφηνίσουν τους συλλογισμούς τους είτε να αναπτύξουν τις κριτικές τους σκέψεις είτε να έχουν άμεση εμπειρία από το εκπαιδευτικό αντικείμενο και τελικά να αφομοιώνουν

μόνο μερικές πληροφορίες από τη μαθησιακή διεργασία. Επιπλέον, δεν δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να γίνουν ομάδα και να μοιραστούν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Συνοπτικά τα μειονεκτήματα αλλά και τα πλεονεκτήματα της Εισήγησης είναι τα ακόλουθα:

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
➤ Μετάδοση γνώσεων σε σύντομο χρόνο	➤ Ο εισηγητής, λόγω της μονόδρομης επικοινωνίας και της έλλειψης ανατροφο-δότησης, δε γνωρίζει αν μετέδωσε επιτυχώς τα μηνύματά του ούτε το βαθμό μάθησης που επιτεύχθηκε.
➤ Ευκολότερη προετοιμασία για τον εκπαιδευτή	➤ Αποδίδεται στον εκπαιδευόμενο παθητική ιδιότητα.
➤ Αίσθημα ασφάλειας στους εκπαιδευόμενους	➤ Η συγκέντρωση των ακροατών μειώνεται μετά από 15-20 λεπτά.
	➤ Η διατήρηση των νέων γνώσεων είναι μικρής χρονικής διάρκειας.
	➤ Με την εφαρμογή της εισήγησης θεωρείται δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τον ίδιο αριθμό μάθησης και το ίδιο μαθησιακό πρότυπο.
	➤ Δεν ενδείκνυται για την επίτευξη στόχων στο επίπεδο των στάσεων και την ανάπτυξη νοητικών διεργασιών, όπως η ανάλυση, ο στοχασμός, η σύνθεση, η αξιολόγηση κτλ.
	➤ Μειώνει την υποκίνηση και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευόμενου.
	➤ Δεν ανταποκρίνεται σε όλα τα μαθησιακά πρότυπα.
	➤ Ενέχει τον κίνδυνο της «φτωχής» οργάνωσης και μετάδοσης γνώσεων.

Ωστόσο, παρά τα μειονεκτήματα που προαναφέρθηκαν, η εισήγηση δεν παύει και σήμερα να αποτελεί μία από τις βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αυτό γιατί αν χρησιμοποιηθεί ακολουθώντας τις βασικές προϋποθέσεις μιας καλής εισήγησης μπορεί να έχει πλήθος θετικών αποτελεσμάτων. Επομένως το ζητούμενο δεν είναι αν θα καταργήσουμε ολοκληρωτικά την εισήγηση αλλά να γνωρίζουμε σε ποιες περιπτώσεις θεωρείται καταλληλότερη, και κυρίως, πως μπορεί να βελτιωθεί, η χρήση της, ιδίως μέσα από το συνδυασμό της με άλλες τεχνικές, περισσότερο ενεργητικές. Μερικοί λόγοι για τους οποίους μπορεί κάποιος να επιλέξει τη χρήση της εισήγησης έναντι κάποιας άλλης περισσότερο ενεργητικής τεχνικής είναι οι εξής:

Σε ποιες περιπτώσεις ταιριάζει καλύτερα η Εισήγηση

- Ο εκπαιδευτής νοιώθει την ανάγκη να παρουσιάσει τις προσωπικές του απόψεις στην εκπαιδευόμενη ομάδα.
- Η εισήγηση είναι η πιο εύκολη και γρήγορη τεχνική μετάδοσης γνώσεων.
- Σε ένα συμμετοχικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα η περιστασιακή χρήση της εισήγησης (σύντομες και περιεκτικές παρουσιάσεις) μπορεί να εμπλουτίσει το ρυθμό, να αποφευχθεί η πλήξη κτλ.
- Η ανάγκη των εκπαιδευομένων για υποβολή ερωτήσεων μπορεί να καλυφθεί πλήρως και γρήγορα με την εφαρμογή της εισήγησης.
- Η επίδειξη ενός εργαλείου ή ενός βοηθήματος μπορεί να απαιτεί την τεχνική της εισήγησης προκειμένου να επισημανθούν και επεξηγηθούν τα κυριότερα στοιχεία του.
- Μπορεί να αυξήσει την αξιοπιστία των πληροφοριών προς μετάδοση, ιδιαίτερα αν ο εισηγητής είναι πρόσωπο υψηλού κύρους ή αν κατέχει άριστες ικανότητες δημόσιας ομιλίας.
- Όταν το γνωστικό αντικείμενο προς μελέτη μεταβάλλεται πολύ συχνά και η προσθήκη των νέων στοιχείων μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με την κάθετη μεταφορά δεδομένων (δηλαδή μια εισήγηση)

(Eitington, 1996)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

- α) Για κάθε μια περίπτωση του παραπάνω πίνακα επιχειρήστε να συμπληρώσετε την ακόλουθη πρόταση:
«αρκεί να μην»
- β) όταν ολοκληρώσετε την παραπάνω εργασία για όλες τις περιπτώσεις του πίνακα υπογραμμίστε σε κάθε πρόταση που συμπληρώσατε τη λέξη με τη σημαντικότερη αρνητική διάσταση.
- γ) αξιοποιώντας μόνο τις υπογραμμισμένες λέξεις συντάξτε ένα κείμενο με θέμα: τι θα πρέπει να προσέχει ο εκπαιδευτής όταν εισηγείται.

Προδιαγραφές της Εισήγησης

Οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της Εισήγησης είναι οι ακόλουθες:

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ
➤ Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να διαθέτει πολύ καλή γνώση του θέματος που θα εισηγηθεί.
➤ Η προετοιμασία του εκπαιδευτή πρέπει να είναι άριστη.
➤ Να μελετάται η ομάδα στην οποία απευθύνεται η εισήγηση: τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους.
➤ Να ανακοινώνονται εξ αρχής οι στόχοι της εισήγησης και να διασυνδέονται με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και τα οφέλη που θα αποκομίσουν.
➤ Να διανέμονται εκ των προτέρων τα βασικά σημεία της εισήγησης ή αντίτυπα των διαφανειών που θα προβληθούν.
➤ Ο εκπαιδευτής να ξεκινά εκπλήσσοντας ευχάριστα τους συμμετέχοντες και με τρόπο που να ελκύει την προσοχή τους.

➤ Να μην διαβάζει την εισήγηση, αλλά να χρησιμοποιεί σημειώσεις που να του υπενθυμίζουν τα κύρια στοιχεία της.
➤ Η εισήγηση να είναι σύντομη (15-20 λεπτά τη φορά).
➤ Ο προφορικός λόγος του εκπαιδευτή χρειάζεται να είναι σαφής, με ξεκάθαρα μηνύματα.
➤ Να χρησιμοποιεί χιούμορ.
➤ Να αναφέρονται πολλά παραδείγματα.
➤ Να χρησιμοποιείται υποστηρικτικά οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, εικόνες κλπ) διασφαλίζοντας την ανεμπόδιστη παρακολούθηση των συμμετεχόντων.
➤ Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός όσον αφορά στη μη λεκτική του επικοινωνία: τον τόνο της φωνής, την ταχύτητα του λόγου, τις κινήσεις του, τις παύσεις του, την κίνησή του μέσα στο χώρο.
➤ Να παρατηρεί και να αναλύει ενεργητικά τη μη λεκτική επικοινωνία των συμμετεχόντων (αν προσέχουν, αν το θέμα τους φαίνεται ενδιαφέρον, αν έχουν ερωτήματα αλλά διστάζουν να διακόψουν κλπ).
➤ Να εφαρμόζεται η τεχνική της διαφραγματικής αναπνοής έτσι ώστε ο εκπαιδευτής να ακούγεται δυνατά και καθαρά χωρίς να κουράζεται.
➤ Η όλη παρουσίαση του εκπαιδευτή πρέπει να εκπέμπει αυτοπεποίθηση, σιγουριά και ενθουσιασμό για το αντικείμενο.
➤ Η εμφάνιση και το ντύσιμο του εκπαιδευτή να είναι κατάλληλο για το πλαίσιο της εκπαίδευσης και τον πληθυσμό-στόχο.
➤ Να αποφεύγονται τα «εεε», κτλ.
➤ Να αποφεύγεται η «ξύλινη» γλώσσα.
➤ Να διατηρείται οπτική επαφή με όλη την ομάδα των εκπαιδευομένων και να εφαρμόζεται η τεχνική του φάρου.
➤ Να ζητά ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση της εισήγησης.

Πηγή: Τσμπουκλή & Φίλιπς, 2010

Εκτός από τις προδιαγραφές για μια καλή εισήγηση που προαναφέρθηκαν, είναι σημαντικό καθ' όλη τη διάρκεια της εισήγησης να αξιοποιούνται τεχνικές που εξασφαλίζουν την ενεργητική παρακολούθηση των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε η επικοινωνία να μην είναι απόλυτα μονόδρομη και να μην αναπτύσσεται στους εκπαιδευόμενους μια παθητική στάση.

Εάν η συμμετοχή των εκπαιδευομένων ενεργοποιηθεί από την αρχή της εισήγησης, τότε εκείνοι θα νιώσουν ότι ο εκπαιδευτής τους έχει τη διάθεση να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργατικότητας και να τους εμπλέξει στην όλη διαδικασία. Κάτι τέτοιο θα έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντός τους και της προσοχής τους για το αντικείμενο που θα αναπτυχθεί. Η Εισήγηση μπορεί (και τις περισσότερες φορές πρέπει) να εμπλουτιστεί-συνδυαστεί με έναν (ή περισσότερους) από τους παρακάτω τρόπους:

1. **Ρόλος ενεργητικού ακροατή:** ανατίθεται στον εκπαιδευόμενο η ευθύνη της ενεργητικής ακρόασης.
2. **Καθοδηγούμενη καταγραφή σημειώσεων:** παρέχονται οδηγίες ή διανέμεται σχετικό έντυπο που καθοδηγεί τους συμμετέχοντες για τον τρόπο με τον οποίο θα κρατούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της εισήγησης.
3. **Περιστασιακή Πρόκληση:** περιστασιακά διακόπτεται η εισήγηση και ζητείται από τους συμμετέχοντες να δώσουν παραδείγματα των εννοιών που παρουσιάστηκαν μέχρι εκείνη τη στιγμή ή να απαντήσουν, εν συντομία, σε σχετικές ερωτήσεις.
4. **Συνεργατική μάθηση:** παροχή διαφορετικών δεδομένων σε διαφορετικούς συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευόμενοι παροτρύνονται να ανταλλάξουν τις σημειώσεις τους και να εκπαιδεύσει ο ένας τον άλλον.



5. **Άσκηση διευκρίνισης:** κατά τη διάρκεια της εισήγησης πραγματοποιείται μια σύντομη δραστηριότητα ή άσκηση, στόχος της οποίας είναι η διευκρίνιση των πληροφοριών, ιδεών και ικανοτήτων που εξετάζονται.

Ερωτήσεις-Απαντήσεις, Συζήτηση

Οι ερωτήσεις - απαντήσεις και η συζήτηση αποτελούν δύο πολύ συγγενικές εκπαιδευτικές τεχνικές που αποσκοπούν στο να συντελεστεί η μάθηση μέσω του διαλόγου εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενων ή των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους. Η διαφοροποίησή τους έγκειται στο ότι οι ερωτήσεις-απαντήσεις εφαρμόζονται πιο αυθόρμητα και δεν εξετάζουν το θέμα τόσο διεξοδικά όσο η συζήτηση, ενώ η συζήτηση χρησιμοποιείται για συστηματική επεξεργασία ενός ζητήματος. Επιπλέον, στη συζήτηση ο εκπαιδευτής έχει προσχεδιάσει μια σειρά ερωτήσεων με τις οποίες προσεγγίζεται σταδιακά το ζήτημα. Αντίθετα, οι ερωτήσεις-απαντήσεις πραγματοποιούνται απρόβλεπτα με μορφή αυτοσχεδιασμού όπου ο εκπαιδευτής μέσα από ερωτήσεις, σε κάποιο σημείο της μαθησιακής διαδικασίας, προσπαθεί να εκμαιεύσει τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, αναζωπυρώνοντας τη συμμετοχή τους.

Αναφορικά με τη συζήτηση μπορούμε να πούμε πως πρόκειται για ανταλλαγή απόψεων μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα, με στόχο τη σταδιακή προσέγγιση ενός θέματος. Διεξάγεται σε επίπεδο υψό-ομάδων ή στην ολομέλεια. Απαιτείται καλή προετοιμασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων για το θέμα που θα συζητηθεί. Απαραίτητο είναι να δίνονται διευκρινίσεις από τον εκπαιδευτή για τη διαδικασία (πχ. χρονική διάρκεια, στάδια, μεθοδολογία). Μπορεί, όπως είπαμε, να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές. Ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να είναι κατά την έναρξη της προσέγγισης ενός ζητήματος, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να προβληματιστούν γύρω από το ζήτημα αυτό, εξετάζοντας διάφορες πτυχές του.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις-απαντήσεις μπορούμε να πούμε πως αφορούν την πρόσβαση στη μάθηση μέσω ερωταποκρίσεων. Οι ερωτήσεις τίθενται από τον εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους αλλά και αντίστροφα. Οι ερωτήσεις πρέπει να απευθύνονται σε όλους, να είναι «ανοικτές», επαγωγικές και να ωθούν σε τεκμηριωμένους συλλογισμούς. Να αποφεύγονται οι «ψευδο-ερωτήσεις» (π.χ. κι εσείς δεν πιστεύετε ότι ...;) και οι ρητορικές ερωτήσεις. Αν οι εκπαιδευόμενοι δεν απαντήσουν αμέσως, ο εκπαιδευτής να μη σπεύδει να δώσει την απάντηση. Συνήθως, όπως και η συζήτηση, χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, κυρίως την άσκηση ή την εισήγηση. Μεγάλη σημασία στην τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων έχει η μορφή των ερωτήσεων. Υπάρχουν πέντε είδη ερωτήσεων:

- **Γενικές ερωτήσεις:** απευθύνονται στο σύνολο των εκπαιδευόμενων
- **Ανοικτές ερωτήσεις:** ο κάθε εκπαιδευόμενος μπορεί να διατυπώσει την άποψή του. Δεν μπορούν να απαντηθούν μονολεκτικά (ναι ή όχι). Δεν σχολιάζονται για την ορθότητά τους. Οι ανοικτές ερωτήσεις απελευθερώνουν την κρίση και τη φαντασία, ενώ απαλλάσσουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης από το άγχος του σωστού ή του λάθους. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.
- **Κλειστές ερωτήσεις:** ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους είναι μονολεκτικές δηλαδή ναι ή όχι.
- **Απευθείας ερωτήσεις:** απευθύνονται σε έναν συγκεκριμένο εκπαιδευόμενο όπου είτε ζητούνται οι πληροφορίες είτε γίνεται αποτίμηση της απόδοσής του.
- **Αντίστροφες/Αντανακλαστικές ερωτήσεις:** χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή με στόχο την αναδιτύπωση ή τη διευκρίνιση μιας αναφοράς που έκανε ένας εκπαιδευόμενος.

Και οι δύο τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιαδήποτε διδακτική ενότητα. Συχνά εφαρμόζονται ένθετα σε άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως στην εισήγηση, προσδιορίζοντας έτσι ποικιλία και συμμετοχικότητα την εκπαιδευτική διεργασία. Συγκεκριμένα, η συζήτηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στα πρώτα λεπτά μιας διδακτικής ενότητας όσο και κατά τη διάρκεια της, όταν αρχίζει η προσέγγιση μιας νέας περιοχής της διδακτέας ύλης (Κόκκος, 1999).

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μεθόδων αυτών περιγράφονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα:

	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Ερωτήσεις - Απαντήσεις	Αυτενέργεια εκπαιδευόμενων, επικοινωνιακό και συμμετοχικό κλίμα	Χρονοβόρα διαδικασία
	Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας	Πιθανές παρεμβάσεις εκτός θέματος
	Λεπτομερής προσέγγιση θέματος	Δεν εξασφαλίζεται συμμετοχή όλων των εκπαιδευόμενων
Συζήτηση	Διαπίστωση βαθμού κατανόησης του θέματος και των αναγκών των εκπαιδευόμενων	Δεν βασίζεται στην πράξη
	Ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας εκπαιδευόμενων (Όλα τα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων - απαντήσεων)	Προϋποθέτει γνώσεις των εκπαιδευόμενων για το θέμα (Όλα τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων - απαντήσεων)

Πηγή: Κόκκος και Λιοναράκης, 1998.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Επανερχόμαστε στην εκπαιδευτική δραστηριότητα με τους στόχους που θέσατε. Σχεδιάστε μια σειρά από ερωτήσεις-ερεθίσματα για την ανάπτυξη των απόψεων των εκπαιδευόμενων στο θέμα, και την ομαδοποίηση των απόψεών τους σε βασικές κατηγορίες.

Καταιγισμός Ιδεών

Η τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών («brainstorming» στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία) εξετάζει μια κεντρική ιδέα ή ένα ζήτημα μέσω της υποκίνησης των διδασκόμενων, να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Η τεχνική αυτή είναι ιδιαίτερα συμμετοχική και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους και να εξερευνήσουν με τις δικές τους δυνάμεις τις διαστάσεις των μελετώμενων ζητημάτων. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η εμπλοκή τους στη διεργασία της μάθησης και ταυτόχρονα μεγαλώνει η μεταξύ τους οικειότητα και συνεργασία με αποτέλεσμα τη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) «η τεχνική του Καταιγισμού Ιδεών προτείνεται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευομένων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευομένους να προτείνουν ατομικά όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μία ερώτηση που τους θέτει. Τους ενθαρρύνει να εκφραστούν με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλον, υπό μορφή “καταιγισμού”. Δεν έχει σημασία αν γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη».

Ο καταιγισμός ιδεών τις περισσότερες φορές πραγματοποιείται στην αρχή της προσέγγισης ενός γνωστικού αντικειμένου με στόχο να διερευνηθούν οι συλλογιστικές του ή να γίνει επεξεργασία ενός ορισμού ή ορισμένων εννοιών (Κόκκος, 1999).

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών:

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Υψηλός βαθμός συμμετοχής	Δεν είναι απαραίτητο να συμμετάσχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι
Αξιοποίηση της δημιουργικότητας των εμπειριών των εκπαιδευομένων	Μπορεί να καταλήξει σε επίδειξη φαντασίας παρά σε δημιουργική έκφραση
Ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης, της κριτικής σκέψης και της συνεργασίας	
Απελευθερώνεται η σκέψη των συμμετεχόντων	
Η ατμόσφαιρα γίνεται πιο χαλαρή	
Υπάρχει χώρος για εκπλήξεις, χιούμορ	
Οι συμμετέχοντες νοιώθουν πιο άνετα και αναπτύσσεται μεταξύ τους οικειότητα και εμπιστοσύνη	
Οι συμμετέχοντες διερευνούν σε βάθος το εξεταζόμενο ζήτημα, βασιζόμενοι σε μεγάλο βαθμό στις δικές τους δυνάμεις	
Τα ζητήματα εξετάζονται από νέες και πολλαπλές οπτικές γωνίες, πράγμα που ευνοεί το μετασχηματισμό ορισμένων στερεότυπων πεποιθήσεων	

Πηγή: Κόκκος και Λιοναράκης, 1998, Κόκκος, 2005.

Προδιαγραφές του Καταιγισμού Ιδεών

Οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του Καταιγισμού Ιδεών είναι οι ακόλουθες:

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΥ ΙΔΕΩΝ
➤ Δε γίνεται κριτική όσο παρουσιάζονται οι ιδέες
➤ Ο εκπαιδευτής πρέπει να φροντίζει να νιώσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι άνετα να συμμετάσχουν στη συζήτηση
➤ Ο εκπαιδευτής πρέπει να προσέξει να μην πλατειάσει ο καταιγισμός και να μην

διολισθήσει σε επίδειξη φαντασίας ή μη δημιουργική παράθεση ιδεών
➤ Ο εκπαιδευτής δεν ξηχνά να ζητήσει αργότερα από τους εκπαιδευόμενους να σχολιάσουν τις απόψεις που κατέθεσαν
➤ Ο εκπαιδευτής σημειώνει τις ιδέες στον πίνακα πιστά, χωρίς να υποδεικνύει τίποτα
➤ Εξετάζει τις γραμμένες λέξεις και προσπαθεί να τις ταξινομήσει σε κατηγορίες
➤ Αξιοποιεί ερωτήσεις-απαντήσεις ή σχετική συζήτηση προκειμένου να οδηγήσει την ομάδα σε σχολιασμό των κατηγοριών που προέκυψαν
➤ Ο εκπαιδευτής στο τέλος πρέπει να προβεί σε σύνθεση όσων συζητήθηκαν

Πηγή: Κόκκος, 2005.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Επανερχόμαστε στην εκπαιδευτική δραστηριότητα με τους στόχους που θέσατε και στις ερωτήσεις που περιγράψατε.
α) Ποια κρίνετε καταλληλότερη για να απαντηθεί μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών;
β) Περιγράψτε πώς ακριβώς θα οργανώνατε τη διαδικασία αυτή;

Ομάδες Εργασίας

Οι Ομάδες Εργασίας είναι η τεχνική κατά την οποία η εκπαιδευόμενη ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες (3-5 περίπου μελών), προκειμένου να εκπονήσει κάποια άσκηση ή να συζητήσει ένα θέμα. Έπειτα, κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια -μέσω εκπροσώπου της που έχει ήδη καθορίσει- το αποτέλεσμα της, ενώ ο εκπαιδευτής συντονίζει μία συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Η τεχνική ολοκληρώνεται με σύνθεση και σχολιασμό από τον εκπαιδευτή και διασύνδεση με τον ή τους εκπαιδευτικούς στόχους, τους οποίους εξυπηρετούσε η συγκεκριμένη εργασία σε ομάδες.

Η τεχνική των εργασιών σε ομάδες, κατά τους μελετητές, είναι ο πιο ώριμος τρόπος για την ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης και της κριτικής σκέψης αλλά και για την αποτελεσματική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι ανήκουν σε μια ομάδα αλλάζουν συμπεριφορές και τρόπους αντίδρασης, διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις, ιδέες και πεποιθήσεις, αξιολογούν, κρίνουν, επικρίνουν και υμνούν με τον ίδιο τρόπο. Μέσα από την εργασία σε ομάδες οι εκπαιδευόμενοι εκθέτουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους μεταξύ τους και μέσω της συνεργασίας αυτής γίνεται επανεξέταση των πτυχών τους, ανακαλύπτονται νέες, και τελικά εξάγονται συμπεράσματα τα οποία συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνώμενου ζητήματος. Η εργασία σε ομάδες είναι δυνατόν να εφαρμοστεί ευέλικτα σε κάθε διδακτική ενότητα και σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής των ομάδων Εργασίας:

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή	Ο εκπαιδευτής τις περισσότερες φορές θέλει να συντονίζει τα πάντα, δεν εμπιστεύεται τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και δεν επιτρέπει τη λήψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευόμενους



Αναπτύσσεται ουσιώδης επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων	Συνήθως ο εκπαιδευτής δεν τηρεί τις προδιαγραφές για την αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων
Μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης	
Μείωση αισθήματος αποτυχίας	
Αναπτύσσεται πνεύμα αμοιβαιότητας, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας	

Πηγή: Κόκκος και Λιοναράκης, 1998.

Προδιαγραφές των Ομάδων Εργασίας

Οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα των Ομάδων Εργασίας είναι οι ακόλουθες:

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
➤	Πριν ξεκινήσουν οι ομάδες να εργάζονται ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει εξηγήσει τι αναμένεται από τις ομάδες
➤	Προκειμένου να αποφευχθούν τα λάθη οι οδηγίες μπορεί να δοθούν γραπτώς στις ομάδες ή να αναγραφούν στον πίνακα
➤	Θα πρέπει να διευκρινιστεί ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι ομάδες για να επεξεργαστούν το ζήτημα που τους δόθηκε
➤	Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι κάθε ομάδα θα επιλέξει τον εκπρόσωπό της ο οποίος σε επαρκές χρονικό διάστημα (που θα καθοριστεί από τον εκπαιδευτή) θα παρουσιάσει το προϊόν των προβληματισμών της
➤	Εάν η ολομέλεια δυσκολεύεται να χωριστεί σε υποομάδες (στην περίπτωση που αυτές δεν έχουν προσδιοριστεί από τον εκπαιδευτή) τότε ο εκπαιδευτής πρέπει να τη βοηθήσει για να προχωρήσει γρήγορα στο διαχωρισμό και να ξεκινήσει το έργο της
➤	Ιδανικός αριθμός μελών σε κάθε υποομάδα είναι τα πέντε άτομα. Σε ομάδα των τριών ατόμων υπάρχει ο κίνδυνος να εξαντληθεί σύντομα η ανταλλαγή των απόψεων. Στα τέσσερα μέλη μπορεί να δημιουργηθεί αδιέξοδος σε μια διαφωνία (δύο εναντίον δύο). Σε μεγαλύτερες των πέντε ατόμων ομάδες υπάρχει ο κίνδυνος να μη δοθεί σε όλους η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους
➤	Ο εκπαιδευτής πρέπει να διευκολύνει την κατανομή μέσα στο χώρο βοηθώντας τις υποομάδες να μετακινήσουν τραπέζια και θέσεις
➤	Ο εκπαιδευτής κατά τη διάρκεια που οι υποομάδες εργάζονται είναι καλό να μην αναμειγνύεται στο έργο τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να παραμείνει σε σημείο ώστε να είναι ορατός σε περίπτωση που κάποια ομάδα τον χρειαστεί
➤	Λίγο πριν τη λήξη του διαθέσιμου χρόνου ο εκπαιδευτής επισκέπτεται τις ομάδες για να υπενθυμίζει ότι πλησιάζει η στιγμή ολοκλήρωσης της εργασίας τους και της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων από τους εκπροσώπους

Μελέτη Περίπτωσης

Η Μελέτη περίπτωσης είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα παιδαγωγική τεχνική όπου οι εκπαιδευόμενοι παίρνουν την περιγραφή ενός προβλήματος, που είτε είναι πραγματικό είτε υποθετικό, και κάθε άτομο ή ομάδα καλείται να τη μελετήσει σε βάθος και να προτείνει εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται. Τις περισσότερες φορές προτείνονται

πολλές και διαφορετικές λύσεις που παρουσιάζονται και σχολιάζονται από την ολομέλεια, εντοπίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά κάθε περίπτωσης. Εάν η περίπτωση αναφέρεται σε πραγματικό γεγονός, στο τέλος της διδακτικής ενότητας παρουσιάζεται η λύση που εφαρμόστηκε στην πραγματικότητα και αναφέρονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα αυτής, εάν είναι γνωστά.

Η Μελέτη Περίπτωσης είναι τεχνική που μοιάζει με τις Ομάδες Εργασίας κυρίως στο ότι η ολομέλεια προκειμένου να μελετήσει ένα σενάριο χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως η Μελέτη Περίπτωσης είναι μια σύνθετη άσκηση για την οποία απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί, εφόσον η διερεύνηση του θέματος - προβλήματος συνήθως χρειάζεται να είναι πολύπλευρη. Ένα άλλο σημείο στο οποίο διαφέρουν είναι ότι η Μελέτη Περίπτωσης δεν ενδείκνυται να εφαρμόζεται στην αρχή του προγράμματος (ενώ η Εργασία σε Ομάδες μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε στιγμή του προγράμματος) αλλά κυρίως όταν έχει διερευνηθεί ένα θέμα και οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη αναπτύξει τις πρώτες γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής της μελέτης περίπτωσης:

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Κύριος παράγοντας της διαδικασίας είναι οι εκπαιδευόμενοι. Ενισχύεται η κριτική και αναλυτική ικανότητά τους	Η μελέτη περίπτωσης είναι δύσκολο να είναι συγγενής με τις εμπειρίες όλων των εκπαιδευομένων
Οι εκπαιδευόμενοι διεισδύουν περισσότερο σε ένα ζήτημα μέσω της πράξης παρά μέσω της θεωρητικής παρουσίασης. Αναπτύσσεται συνε-πώς εξειδικευμένη παρά γενικευμένη γνώση	Δυσκολία εξαγωγής συμπερασμάτων όταν οι λύσεις δεν είναι ποσοτικές
Οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται και συμμετέχουν στην επίλυση του προβλήματος	Η αναγωγή από το επιμέρους προς το όλο είναι δύσκολη
Αν η μελέτη περίπτωσης αντανάκλα πραγματικές καταστάσεις, τότε συμβάλλει και στο μετα-σχηματισμό των στάσεων των εκπαιδευομένων	Απαιτείται ο εκπαιδευτής να έχει σημαντική εκπαιδευτική και επαγγελματική εμπειρία
Μέσω της επίλυσης ενός ζητήματος μπορούν να γίνουν αναγωγές σε ευρείς γνωστικούς τομείς	
Εξοικονόμηση χρόνου διδασκαλίας	
Πρωθαιτεί η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της υποομάδας	

Πηγή: Κόκκος και Λιοναράκης, 1998.

Προδιαγραφές της Μελέτης Περίπτωσης

Οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της μελέτης περίπτωσης είναι οι ακόλουθες:

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ
➤ Το σενάριο είναι ρεαλιστικό και κατά προτίμηση αληθινό
➤ Το σενάριο εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους
➤ Τα στοιχεία και τα δεδομένα είναι σαφή, περιεκτικά και παρουσιάζονται με μία λογική σειρά
➤ Η ποσότητα των δεδομένων είναι επαρκής έτσι, ώστε να μπορεί να επιλυθεί το πρόβλημα ή το ζητούμενο
➤ Το ζητούμενο είναι αρκετά σύνθετο ώστε να χρειάζεται μία επισταμένη μελέτη και προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευομένων προκειμένου να καταλήξουν σε λύσεις και προτάσεις
➤ Το περιστατικό εμπεριέχει στοιχεία και δεδομένα για τα οποία απαιτείται να γίνει σύγκριση και βαθιά ανάλυση ή μελέτη
➤ Αποφεύγονται περιττά δεδομένα που δεν είναι χρήσιμα κατά την ανάλυση των επιμέρους στοιχείων του περιστατικού ή που μπορεί να δημιουργήσουν σύγχυση στους εκπαιδευομένους
➤ Το σενάριο προς μελέτη και ανάλυση δεν απαιτεί μία μοναδική και συγκεκριμένη προσέγγιση, αλλά είναι ανοικτής μορφής και μπορεί να επιδέχεται παραπάνω από μία λύσεις
➤ Το σενάριο που μελετάται είναι ικανό να εγείρει έντονες συζητήσεις ή και διαφωνίες κατά την ανάλυσή του στην ολομέλεια
➤ Παρέχεται αρκετός χρόνος για τη μελέτη της περίπτωσης
➤ Αφιερώνεται αρκετός χρόνος για συζήτηση στην ολομέλεια

Πηγή: Eitington, 1996..

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Επανερχόμαστε στην εκπαιδευτική δραστηριότητα με τους στόχους που θέσατε και στις ερωτήσεις που περιγράψατε.

- Ποια κατά τη γνώμη σας θα ήταν μια επιτυχημένη περίπτωση που θα άξιζε να αξιοποιήσατε ώστε να υπηρετηθεί αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός σας στόχος;
- Πού θα αναζητήσετε για να τη βρείτε;

Παιχνίδι Ρόλων

Το παίξιμο ρόλων αποτελεί μια από τις πλέον αξιόπιστες τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδυάζονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν βαθύτερα την κατάσταση και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται, σύμφωνα με τον Κόκκο (1998) κυρίως, «όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά».

Πριν μπούμε στις λεπτομέρειες της τεχνικής του παιζιματος ρόλων πρέπει να γίνει μια διευκρίνιση για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτή και στην προσομοίωση. Η προσομοίωση αποτελεί ένα είδος παιζιματος ρόλων, με την εξής διαφορά: οι εκπαιδευόμενοι

δεν εισέρχονται σε μια «θεατρική κατάσταση», δεν υποδύονται κάποια πρόσωπα, όπως στο παίξιμο, αλλά απλώς συμμετέχουν σε μια νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση. Κατά τα άλλα, τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας της προσομοίωσης είναι τα ίδια με εκείνα του παιζιματος ρόλων.

Με το παιχνίδι ρόλων δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να:

- Κάνουν πρακτική εξάσκηση σε μια δεξιότητα που υποτίθεται ότι απέκτησαν στο σεμινάριο.
- Δημιουργήσουν ένα κλίμα ευφορίας που θα τους ξεκουράσει και θα τους τονώσει το ηθικό.
- Έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν στην πράξη κάτι και να εντοπίζουν τυχόν λάθη, πριν το εφαρμόσουν σε άλλο κοινό.
- Δοκιμάσουν κάτι με επιτυχία (ιδίως οι λιγότερο θεωρητικοί συμμετέχοντες).

Το Παιχνίδι Ρόλων είναι μια από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Στο Παιχνίδι Ρόλων οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση», η οποία παρέχει την ευκαιρία να «παιχτούν» και να «βιωθούν» αληθινές καθημερινές περιστάσεις σε ένα προστατευμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο επιτρέπονται η δοκιμή, τα λάθη και η εξάσκηση. Το Παιχνίδι Ρόλων μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχει στους «ηθοποιούς», αφού το παίξουν, και η οποία δίνεται από τους συνεκπαιδευόμενους, τον εκπαιδευτή αλλά και από τους ίδιους, εμπεριέχει εκπαιδευτικά οφέλη που στοχεύουν στη βελτίωση και ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών και ικανοτήτων που εξετάζονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Πρέπει βέβαια να σημειωθεί πως «το παιχνίδι ρόλων, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, αν και αποτελεί υπέροχη δραστηριότητα χαλάρωσης ή δημιουργίας, δε χρησιμοποιείται τόσο εύκολα για την εκμάθηση πιο τεχνικών θεμάτων, όπως πχ. ενός λογισμικού» (Courau, 2000)

Το παιχνίδι ρόλων χωρίζεται στα παρακάτω στάδια:

- 1. Δημιουργία του σεναρίου που θα παιχτεί.** Ο εκπαιδευτής έχει προετοιμάσει ένα ξεκάθαρο σενάριο ή ιστορία στο οποίο περιγράφονται με σαφήνεια οι στόχοι που εξυπηρετεί αλλά και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται. Σε αυτό το σενάριο περιγράφονται και οι ρόλοι που θα υποδυθούν οι παίκτες.
- 2. Προετοιμασία της εκπαιδευόμενης ομάδας.** Πριν από την έναρξη του Παιχνιδιού Ρόλων, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να προετοιμάσει και να εμψυχώσει την ομάδα για την εφαρμογή της τεχνικής αυτής. Θα παρουσιάσει το γενικότερο πλαίσιο και τους στόχους του παιχνιδιού, θα μοιράσει σε όλους ένα έντυπο με το σενάριο και την περιγραφή των ρόλων που θα υποδυθούν οι παίκτες, θα ξεκαθαρίσει τυχόν αδιευκρίνιστα σημεία. Εάν υπάρχουν δισταγμοί για τη συμμετοχή στο παίξιμο, θα προσπαθήσει να βοηθήσει να ξεπεραστούν και να δημιουργηθεί μία ζεστή και άνετη ατμόσφαιρα.
- 3. Επιλογή των παικτών.** Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να επιλεγθούν ποιοι εκπαιδευόμενοι θα αναλάβουν τους ρόλους που θα παιχτούν και ποιοι θα λειτουργήσουν ως παρατηρητές. Εδώ υπάρχουν διάφορες παραλλαγές. Μπορεί οι ρόλοι να επιλεγθούν εθελοντικά ή με κλήρωση ή μπορεί να καθορίσει ο εκπαιδευτής ποιοι θα είναι οι παίκτες. Αυτό εξαρτάται από την ομάδα αλλά και από τους εκπαιδευτικούς στόχους. Σε κάθε

περίπτωση καλό είναι οι ρόλοι να υποδύονται από άτομα που επιθυμούν να τους αναλάβουν και να νιώθουν άνετα. Κάθε ρόλος μπορεί να παίζεται από παραπάνω από ένα άτομο (ανάλογα με τη μορφή του παιχνιδιού). Μπορεί, για παράδειγμα, το παιχνίδι να διεξαχθεί σε δυάδες και να ακολουθήσει αντιστροφή των ρόλων, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να υποδυθούν κάποιο από τα πρόσωπα της ιστορίας.

4. **Προετοιμασία των παικτών.** Δίνεται χρόνος στους «ηθοποιούς» να προετοιμαστούν για τους ρόλους που θα υποδυθούν. Κάθε παίκτης προετοιμάζεται σε απομονωμένο χώρο. Παίρνει μία καρτέλα στην οποία περιγράφεται το «πρόσωπο» που υποδύεται, τα χαρακτηριστικά του, η θέση του και άλλα σχετικά στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει ποια συμπεριφορά θα επιδείξει και ποια στάση θα κρατήσει απέναντι στον ή στους άλλους ρόλους που εμπλέκονται στο παιχνίδι.
5. **Προετοιμασία των παρατηρητών.** Όταν οι παίκτες προετοιμάζονται για τους ρόλους τους σε ξεχωριστή αίθουσα, την ίδια στιγμή στην άλλη αίθουσα (στην οποία θα διεξαχθεί το παιχνίδι) ο εκπαιδευτής εξηγεί στους παρατηρητές τη σημαντικότητα του δικού τους ρόλου και τους αναθέτει συγκεκριμένα καθήκοντα. Τους ζητά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να κρατούν σημειώσεις με τις παρατηρήσεις τους, ώστε να μπορούν να ανατροφοδοτήσουν τους παίκτες και να συζητήσουν στην ολομέλεια όταν θα ολοκληρωθεί το παιχνίδι. Εξηγεί τι θα πρέπει να παρατηρήσουν και ότι δε θα πρέπει να επέμβουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μπορεί ακόμα να χωρίσει τους παρατηρητές σε διάφορες ομάδες, για παράδειγμα, μία ομάδα να εντοπίσει τα θετικά στοιχεία των συμπεριφορών που αναδύθηκαν, μία άλλη ομάδα να κρατά σημειώσεις για το τι θα μπορούσε να βελτιωθεί κτλ.
6. **Οι παίκτες υποδύονται τα πρόσωπα της ιστορίας.** Εκτυλίσσεται το παιχνίδι χωρίς να διακόπτεται από σχόλια ή κριτική, μέχρις ότου η κατάσταση που εξετάζεται να φτάσει σε ένα φυσικό τέλος ή η συγκρουσιακή κατάσταση να επιλυθεί. Με τη λήξη του παιχνιδιού ο εκπαιδευτής ευχαριστεί τους παίκτες για τη συμβολή τους. (Το παιχνίδι μπορεί να βιντεοσκοπείται, προκειμένου να μπορέσουν και οι ίδιοι οι παίκτες να δουν πώς υποδύθηκαν τους ρόλους τους και έτσι να προκύψουν αντικειμενικά συμπεράσματα για όλους).
7. **Οι παίκτες βγαίνουν από τους ρόλους τους (derolling).** Δίνεται χρόνος στους παίκτες να βγουν από τους ρόλους τους πριν ξεκινήσει ο σχολιασμός του παιχνιδιού από τους παρατηρητές και τον εκπαιδευτή. Αυτό μπορεί να γίνει δίνοντας πρώτα το λόγο στους παίκτες να σχολιάσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα πρώτα συμπεράσματά τους για αυτό που βίωσαν, για το πώς «είδαν» τον εαυτό τους να υποδύεται το ρόλο που ανέλαβαν.
8. **Σχολιασμός του παιχνιδιού ρόλων στην ολομέλεια.** Ο εκπαιδευτής ζητά από τους παρατηρητές να παρουσιάσουν τις παρατηρήσεις τους με βάση το έντυπο παρατήρησης που είχαν λάβει πριν από το παιχνίδι ή τις σημειώσεις που κράτησαν κατά τη διάρκειά του. Τα σχόλια πρέπει να αφορούν άμεσα τους βασικούς στόχους που εξυπηρετεί το παιχνίδι και να μην ξεφεύγουν από το αντικείμενο της εκπαίδευσης. Αφού οι παρατηρητές και οι παίκτες ολοκληρώσουν το σχολιασμό τους, ο εκπαιδευτής μπορεί να εκφράσει τις δικές του απόψεις, να δώσει ανατροφοδότηση για τις συμπεριφορές που αναδύθηκαν και να συνοψίσει τα κύρια σημεία ή τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το παιχνίδι.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής των παιχνιδιών ρόλων:

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Αποτελεί μια από τις πιο ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης	Η επιτυχία του παιχνιδιού εξαρτάται από τη διάθεση και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων
Η έκφραση των συναισθημάτων αναγκάζεται σε σημαντικό βαθμό	Ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει καλά τις αρχές της επικοινωνίας και της δυναμικής της ομάδας
Ανάπτυξη της ικανότητας διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας	Η αλλαγή στάσεων μπορεί να είναι παροδική και να αλλοιωθεί μετά το πέρας της άσκησης
Ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων	
Αλλαγή στάσεων των εκπαιδευομένων που οφείλεται στη βιωματική διαδικασία του παιχνιδιού	
Εφαρμόζεται σε εκπαιδευόμενους κάθε επιπέδου	

Πηγή: Κόκκος και Λιοναράκης, 1998.

Προδιαγραφές του Παιχνιδιού Ρόλων

Οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα των παιχνιδιών ρόλων είναι οι ακόλουθες:

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΡΟΛΩΝ
➤ Το «σενάριο», οι κανόνες του παιχνιδιού και οι οδηγίες που θα δοθούν τόσο στους παίκτες όσο και στους παρατηρητές πρέπει να είναι ακριβείς και ξεκάθαρες
➤ Το παιχνίδι πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένο με τους εκπαιδευτικούς στόχους
➤ Η εκπαιδευόμενη ομάδα πρέπει να έχει «δεθεί», δηλαδή να έχει ήδη δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της και ο εκπαιδευτής να γνωρίζει καλά τα μέλη της, για παράδειγμα, δεν προτείνεται να εφαρμοστεί Παιχνίδι Ρόλων κατά την εναρκτήρια συνάντηση ή στην πρώτη διδακτική ενότητα ενός μονοήμερου εκπαιδευτικού προγράμματος
➤ Η κατάσταση - πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξελιχθεί το παιχνίδι πρέπει να είναι αρκετά κοντά στα ενδιαφέροντα και τις αληθινές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, ώστε να εξασφαλιστεί η εμπλοκή τους και η δυνατότητά τους για συμμετοχή
➤ Οι «ηθοποιοί» πρέπει να παροτρυνθούν από τον εκπαιδευτή να αντιδράσουν αυθόρμητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ανάλογα με την εξέλιξή του και ανάλογα με τις αντιδράσεις των άλλων «ηθοποιών» με τους οποίους συναλλάσσονται
➤ Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να διαθέτει τις βασικές γνώσεις εμπψύχωσης και καθοδήγησης της ομάδας
➤ Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δεν πρέπει να διακόπτεται η ροή του από σχόλια των παρατηρητών ή των παικτών.
➤ Είναι καλό το παιχνίδι να εφαρμόζεται σε ώρες της ημέρας που οι εκπαιδευόμενοι είναι ξεκούραστοι και μπορούν να αποδώσουν

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Επανερχόμαστε στην εκπαιδευτική δραστηριότητα με τους στόχους που θέσατε και στις ερωτήσεις που περιγράψατε καθώς και τη μελέτη περίπτωσης που ήδη έχετε επιλέξει.

α) Με ερεθίσματα αναφοράς τις 3 πηγές και το περιστατικό που περιγράψατε καταγράψτε τις οδηγίες που θα δίνετε σε 2 ομάδες εκπαιδευομένων προκειμένου να συντάξουν ένα επικεντρωμένο στο στόχο σας διάλογο δύο νέων ανθρώπων που γνωρίζονται από παλιά, και τυχαία συναντώνται σήμερα.

β) Ποιες οδηγίες θα δώσετε στους παρατηρητές του παιχνιδιού ρόλων;

γ) Με ποιο τρόπο θα ολοκληρωθεί η δραστηριότητα στην Ολομέλεια;

Προσομοίωση

Η Προσομοίωση αποτελεί ένα είδος Παιχνιδιού Ρόλων, όμως διαφέρει στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν εισέρχονται σε μία «θεατρική κατάσταση». Δεν υποδύονται κάποια πρόσωπα, όπως στο Παιχνίδι Ρόλων, αλλά απλώς συμμετέχουν σε μία νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση (π.χ. οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εξετάσουν καταστάσεις και να εκφέρουν απόψεις σαν να ήταν στελέχη επιχειρήσεων, μηχανικοί, διπλωμάτες, κ.ά.). Κατά τα άλλα, τα στάδια και οι κανόνες λειτουργίας της Προσομοίωσης είναι τα ίδια με εκείνα του Παιχνιδιού Ρόλων (Κόκκος, 1999).

Μία άλλη διαφορά της Προσομοίωσης από το Παιχνίδι Ρόλων έγκειται στο ότι η Προσομοίωση, ειδικά όταν αφορά την εκπαίδευση για τη χρήση κάποιου μηχανήματος (π.χ. προσομοιωμένη πτήση σε πιλοτήριο αεροσκάφους ή προσομοιωμένες ασκήσεις κατά την εκπαίδευση για χρήση υπολογιστή), μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά (Courau, 2000).

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής αυτής είναι σχεδόν τα ίδια με της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων. Επιπλέον, ως πλεονεκτήματα μπορούν να λογιστούν:

- Οι νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που αναπτύσσονται έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων.
- Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξασκηθούν σε ένα περιβάλλον ήρεμο, με χαμηλό ρίσκο και να εκπαιδευτούν για το χειρισμό καταστάσεων που ενέχουν περισσότερο άγχος και κίνδυνο.
- Δίνεται η δυνατότητα του λάθους και η μάθηση μέσα απ' αυτό, χωρίς τις συνέπειες που μπορεί να έχει ένα αντίστοιχο λάθος σε πραγματικό περιβάλλον.

Προδιαγραφές της Προσομοίωσης

Οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται προκειμένου να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της προσομοίωσης είναι οι ακόλουθες:

Προδιαγραφές της Προσομοίωσης
➤ Οι στόχοι πρέπει να είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια
➤ Η ιστορία και οι οδηγίες πρέπει να είναι ξεκάθαρες
➤ Η ιστορία και η ροή της άσκησης πρέπει να είναι τέτοια ώστε να καλύπτει όλες τις βασικές πτυχές του αντικειμένου που εξετάζεται

➤ Πρέπει να έχει δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας
➤ Ο εκπαιδευτής πρέπει να αναπτύξει τη δέσμευση των εκπαιδευομένων ως προς την επίτευξη των στόχων της άσκησης
➤ Σκόπιμο είναι να έχουν δημιουργηθεί συγκεκριμένες καρτέλες ρόλων
➤ Οι παρατηρητές πρέπει να έχουν συγκεκριμένο έργο Παρατήρησης
➤ Τα χρονικά όρια διάρκειας της άσκησης πρέπει να είναι καθορισμένα και να γνωστοποιηθούν στους εκπαιδευομένους
➤ Πρέπει να δοθεί ο κατάλληλος χρόνος στην ομάδα για να «βγει» από την προσομοιωμένη κατάσταση
➤ Πρέπει να αφιερωθεί αρκετός χρόνος στον κριτικό σχολιασμό της άσκησης, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα και να συνδεθούν με τους στόχους που εξυπηρετεί

Επίδειξη

Μια ακόμη ενεργητική τεχνική εκπαίδευσης είναι αυτή της επίδειξης μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν παρατηρώντας πρώτα τον εκπαιδευτή να εκτελεί ή να παρουσιάζει μια εκπαιδευτική πράξη. Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι επαναλαμβάνουν την ίδια διαδικασία υπό την καθοδήγηση και την επίβλεψη του διδάσκοντα. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται για την απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών γνώσεων και συνδυάζεται με άλλες τεχνικές, όπως είναι η άσκηση, η συζήτηση και οι ερωτήσεις-απαντήσεις.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής της επίδειξης:

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της πράξης	Δεν προωθείται η επικοινωνία και η πρωτοβουλία, αφού η μάθηση γίνεται βάσει των πράξεων του εκπαιδευτή
Παρουσιάζονται στους εκπαιδευόμενους οι κατάλληλες διαδικασίες αλλά και το τελικό αποτέλεσμα αυτών	Απαιτείται εξοπλισμός, συνήθως δαπανηρός
Εξασφαλίζεται η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος όλων των εκπαιδευομένων	
Δίνει την ευκαιρία μάθησης μέσα από τη δοκιμή και το λάθος	
Αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, οι οποίοι συνειδητοποιούν τις ικανότητες αυτομόρφωσης που ενδέχεται να διαθέτουν	

Πηγή: Κόκκος και Λιοναράκης, 1998.

Πρακτική Άσκηση

Πρακτική άσκηση θεωρείται κάθε μορφή ατομικής ή συλλογικής εργασίας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας και έχει ως στόχο τη μάθηση μέσω της πράξης και την ανάπτυξη της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Η πρακτική άσκηση μπορεί να προσλάβει μεγάλη ποικιλία μορφών, αφού μπορεί να διαρκέσει από λίγα λεπτά ή λίγες ώρες όταν γίνεται στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου ή μιας εκπαιδευτικής αίθουσας, έως ορισμένες ημέρες, εβδομάδες ή μήνες, όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο

μιας επιχείρησης. Η σημασία αυτής της τεχνικής είναι ευνόητη, εάν ληφθούν υπόψη οι τρόποι με τους οποίους οι ενήλικοι μαθαίνουν αποτελεσματικά. Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδεται στην πρακτική άσκηση το γεγονός πως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο επιβάλλει, σε ποσοστό γύρω στο 50%, στα προγράμματα που χρηματοδοτεί να αφιερώνουν σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης στην πρακτική άσκηση (Κόκκος, 1999).

Η πρακτική άσκηση μπορεί να είναι μια ατομική ή συλλογική εργασία, με πολλές μορφές. Ενδείκνυται είτε για την επεξεργασία ενός ζητήματος είτε στην επίλυση ενός προβλήματος κ.ά. κάτω από την επίβλεψη του εκπαιδευτή. Στόχος είναι οι διδασκόμενοι να ενεργήσουν οι ίδιοι, και να ακολουθήσει ανάλυση των αποτελεσμάτων, άντληση γενικών αρχών, διασύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες.

Πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι συνδέει τη θεωρία με την πράξη, αυξάνεται η ενεργή συμμετοχή και η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων. Η εμπειρική μάθηση ξεκινάει από τη δράση (πρακτική άσκηση, απόκτηση νέων εμπειριών), που ακολουθείται από την ταξινόμηση, μελέτη και ανάλυση των δεδομένων. Επίσης δεν απαιτεί πολύ χρόνο και μπορεί να προωθήσει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Μειονέκτημά της είναι ότι απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, και ότι δεν μπορούμε να τη χρησιμοποιήσουμε για αναλυτική εξέταση ενός θέματος.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνικής της πρακτικής άσκησης:

Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Συνδέει τη θεωρία με την πράξη	Απαιτείται προσεκτική προετοιμασία και εποπτεία από τον εκπαιδευτή
Προωθεί την ενεργή συμμετοχή	Δεν μπορεί να εξεταστεί εξονυχιστικά ένα ζήτημα μέσω της άσκησης
Οι εκπαιδευόμενοι γίνονται πιο υπεύθυνοι	
Αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων μετά την επιτυχή λύση των πρακτικών προβλημάτων	
Δεν απαιτεί πολύ χρόνο	
Εστιάζει στους εκπαιδευτικούς στόχους της διδασκαλίας	

Πηγή: Κόκκος και Λιοναράκης, 1998.

Συνέντευξη από ειδικό

Πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι μπορούν μέσα από την προσωπική τους προσπάθεια να συλλέξουν πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται, να δημιουργήσουν πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης, και να εκμειύσουν τις πηγές εκείνες που αφορούν και καλύπτουν άμεσα τις ιδιαίτερες προσωπικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) πηγή μάθησης μπορεί να είναι κάποιος ειδικός ή ένα έμπειρο πρόσωπο που προσκαλείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης/κατάρτισης, με στόχο να μεταφέρει την εμπειρία του στους εκπαιδευόμενους. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται η εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από Ειδικό».

Η τεχνική της συνέντευξης από ειδικό χωρίζεται σε τρία στάδια:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας
2. Το στάδιο πραγματοποίησης
3. Το στάδιο του σχολιασμού και της σύνθεσης

Ας δούμε τις **προδιαγραφές** για κάθε στάδιο αυτής της τεχνικής:

1. Κατά το στάδιο της προετοιμασίας
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Σε αυτό το στάδιο χρειάζεται να προσδιοριστεί ο στόχος της συνέντευξης, (γιατί να προσκληθεί ο συγκεκριμένος ειδικός, σε ποια θέματα χρειάζεται να εστιαστεί η συζήτηση) και τα αναμενόμενα <i>αποτελέσματα</i> (το πώς θα ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι, πώς τα θέματα που θα συζητηθούν συνδέονται με το αντικείμενο της εκπαίδευσης κλπ) ➤ Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ενημερωθούν για το προφίλ του προσκεκλημένου ειδικού, όπως για τα στοιχεία του βιογραφικού του, πληροφορίες και επιτεύγματα για το έργο του, κείμενα που ενδεχομένως να έχει δημοσιεύσει κλπ ➤ Οι εκπαιδευόμενοι προετοιμάζουν ατομικά αλλά και ομαδικά τις ερωτήσεις που επιθυμούν να θέσουν στον ειδικό και ορίζονται τα ή το άτομο που θα πάρει τη συνέντευξη ➤ Προετοιμάζεται έντυπο παρατήρησης με τα σημεία που θα παρατηρούν οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι (όσοι δεν θα πάρουν τη συνέντευξη)

2. Κατά το στάδιο πραγματοποίησης της συνέντευξης
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Τη συνέντευξη αναλαμβάνει να πάρει ένα κυρίως άτομο ενώ μπορεί συμπληρωματικά να εμπλακούν και ένας ή δύο ακόμη εκπαιδευόμενοι που στο τέλος θα θέσουν συμπληρωματικά ερωτήματα ή θα ζητήσουν σχετικές διευκρινίσεις ➤ Σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως χρειαστεί να επέμβει διακριτικά ο εκπαιδευτής προκειμένου να «υποστηρίξει» τον εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του να πάρει τη συνέντευξη. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής ίσως χρειαστεί να δώσει απαραίτητες διευκρινίσεις στον ειδικό ή να συνδέσει ορισμένα στοιχεία με το γνωστικό αντικείμενο ή να εκμειύσει περισσότερα στοιχεία από τον προσκεκλημένο

3. Κατά το στάδιο του σχολιασμού και της σύνθεσης
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Όταν αποχωρήσει ο ειδικός, ο εκπαιδευτής συντονίζει μια συζήτηση στην ολομέλεια ή χωρίζει σε ομάδες προκειμένου αυτές να μελετήσουν τις απαντήσεις του ειδικού. Στη συνέχεια σχολιάζεται η συνολική πορεία της συνέντευξης, γίνεται σύνθεση απόψεων και διασύνδεση με το αντικείμενο του προγράμματος εκπαίδευσης

Τα **πλεονεκτήματα** της τεχνικής της συνέντευξης από ειδικό είναι τα ακόλουθα:

- Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων
- Καλύπτονται άμεσα οι ιδιαίτερες ατομικές αλλά και ομαδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα
- Αναπτύσσεται η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μέσα από την αναζήτηση πηγών και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου
- Αναπτύσσεται η αναλυτική και κριτική ικανότητα των εκπαιδευομένων
- Αναπτύσσεται η ικανότητα παρατήρησης και ενεργητικής ακρόασης.

Μέθοδος Project

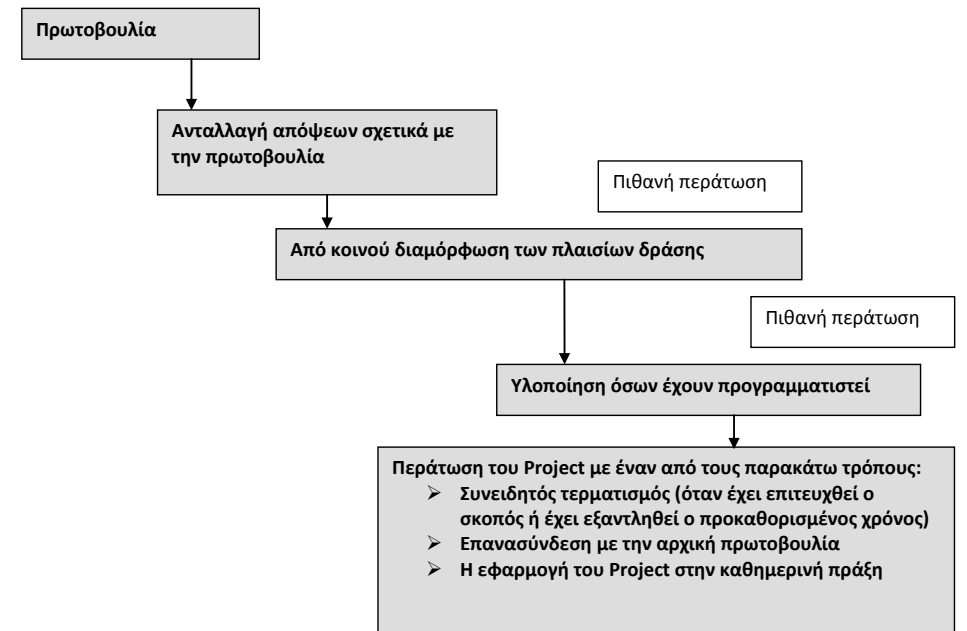
Η μέθοδος Project είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Συνιστά μια **ομαδική διαδικασία μάθησης**, όπου συμμετέχει ενεργά, ρυθμιστικά και αποφασιστικά όλη η ομάδα (Frey, 1986). Ως δυναμική μέθοδος που εξαρτάται άμεσα από τις επιλογές των συμμετεχόντων, δεν μπορεί να έχει σταθερά και συγκεκριμένα όρια και δομή. Η μέθοδος Project, εξ ορισμού αναφέρεται στο αντικείμενο-θέμα μελέτης αλλά και στον τρόπο διερεύνησής του (**στο τι και το πώς**).

Σύμφωνα με το Χρυσοφίδη (1994) η μέθοδος Project είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις. Καλύπτει τις ανάγκες του ατόμου για εντατικοποίηση της προσωπικής διερεύνησης και της επικοινωνιακής διαδικασίας.

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής για τους εκπαιδευόμενους είναι τα ακόλουθα:

- Αναπτύσσουν την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητά τους.
- Αποφεύγοντας την κατακερματισμένη θεωρητική γνώση κατανοούν την αλληλεξάρτηση και τη συμπληρωματικότητα των γνωστικών αντικειμένων και οδηγούνται στη σύνθεση.
- Τα εκάστοτε ερευνώμενα γεγονότα τοποθετούνται στο πολιτισμικό τους αλλά και ευρύτερα διεθνές πλαίσιο.
- Ερευνούν στο πλαίσιο αναφοράς, τις βιβλιοθήκες, το διαδίκτυο, τα ΜΜΕ.
- Ασκούνται στην κριτική αξιολόγηση και αξιοποίηση των πληροφοριών.
- Αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό και κοινωνικές δεξιότητες.
- Καλλιεργούν τη συλλογικότητα και τη συνεργασία.
- Εθίζονται στη διαλεκτική με άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα αλλαγής στάσεων, μετασχηματισμού και δράσης ως προέκταση της κοινωνικής γνώσης.
- Παράγουν πρωτότυπο υλικό.
- Αξιοποιούν και αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις δεξιότητές τους.
- Συνεργάζονται με την ευρύτερη κοινότητα.
- Ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους.

Η δομή της μεθόδου Project σύμφωνα με τον Frey (1986) είναι η ακόλουθη:



❖ Κριτήρια επιλογής κατάλληλης τεχνικής εκπαίδευσης

Ακόμη και οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές έχουν μειονεκτήματα και για να έχουν θετικά αποτελέσματα πρέπει να τηρούν κάποιες προδιαγραφές. Καμία τεχνική δεν εγγυάται εξ' ορισμού την επιτυχία του εκπαιδευτικού υλικού. Η αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με την Καραγεωργίου (2009) εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που ποικίλουν ανά περίπτωση. Για το λόγο αυτό, **ο εκπαιδευτής πρέπει να γνωρίζει την κατάλληλη ανά περίπτωση εκπαιδευτική τεχνική και να την εφαρμόζει**. Ακόμη, ο εκπαιδευτής πρέπει να μπορεί να συνδυάζει και να εναλλάσσει μεταξύ τους τις τεχνικές ανάλογα με τη δυναμική που αναπτύσσεται στην αίθουσα. Η επιλογή και ο συνδυασμός των εκπαιδευτικών τεχνικών μεταξύ τους γίνεται βάσει κάποιων κριτηρίων.



Τα κριτήρια αυτά είναι:

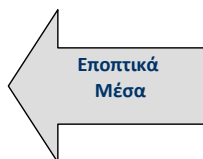
- **Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος.** Επιλέγονται συγκεκριμένες τεχνικές βάσει του σκοπού του εκπαιδευτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, αν σκοπός του προγράμματος είναι να υλοποιηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, τότε προτιμότερη τεχνική είναι αυτή της εισήγησης, ίσως και σε συνδυασμό με τη συζήτηση, τον καταγισμό ιδεών και τις ερωτήσεις-απαντήσεις. Αν, όμως, στόχος του προγράμματος

είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να βασίζονται στις δικές τους δυνάμεις, ώστε να συνεχίσουν να μαθαίνουν και μετά το πέρας του προγράμματος τότε, σε καμία περίπτωση, δεν επιλέγεται η εισήγηση αλλά οι συμμετοχικές τεχνικές.

- **Η υφή του μαθησιακού αντικειμένου.** Το περιεχόμενο του μαθησιακού αντικειμένου μερικές φορές επιβάλλει κάποιες τεχνικές, ενώ περιορίζει κάποιες άλλες. Για παράδειγμα, αν το μαθησιακό αντικείμενο είναι η παρουσίαση μεθοδολογικών οδηγιών, τότε η κατάλληλη τεχνική είναι η εισήγηση. Αν, όμως, στόχος του μαθησιακού αντικειμένου είναι να εμπεδώσουν τις θεωρητικές γνώσεις που προσέλαβαν, τότε πιο ενδεδειγμένες τεχνικές είναι η μελέτη περίπτωσης, η πρακτική άσκηση, η εργασία σε ομάδες και σε ορισμένες περιπτώσεις το παίξιμο ρόλων.
- **Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων.** Οι μαθησιακές ικανότητες των εκπαιδευόμενων καθώς και οι τρόποι μάθησης του καθενός ξεχωριστά υπαγορεύουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- **Οι ικανότητες του εκπαιδευτή.** Είναι γεγονός ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτές την ίδια ικανότητα εφαρμογής των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτής δεν πρέπει ποτέ να αποθαρρύνεται να δοκιμάσει νέες τεχνικές.
- **Το μαθησιακό κλίμα.** Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και διανύει τη δική της μοναδική πορεία. Έτσι, σε κάθε φάση της πορείας της διαμορφώνεται το ανάλογο μαθησιακό κλίμα με το οποίο εναρμονίζονται περισσότερο ή λιγότερο οι διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν το κλίμα σε μια ομάδα χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα, τότε προτιμότερες τεχνικές είναι οι ερωτοαπαντήσεις, η μελέτη περίπτωσης και η πρακτική άσκηση. Αν, όμως, μια ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης, τότε μπορούν να εφαρμοστούν η συζήτηση, το παίξιμο ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες και η πρακτική άσκηση.
- **Ο διαθέσιμος χρόνος.** Ο χρόνος διάρκειας μιας διδακτικής ενότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών. Για παράδειγμα, αν ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος, τότε προτιμότερη τεχνική είναι η εισήγηση και μια καλά προετοιμασμένη πρακτική άσκηση.
- **Η χρονική στιγμή.** Σημαντικός παράγοντας είναι και η χρονική στιγμή που εφαρμόζεται η εκπαιδευτική τεχνική. Δηλαδή μετά το μεσημεριανό φαγητό για παράδειγμα είναι προτιμότερες: το παιχνίδι ρόλων ή η ομαδική εργασία που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον.
- **Οι διαθέσιμοι πόροι.** Τέλος, ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών, που απαιτούν, ειδική υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί ο προϋπολογισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος.

❖ Εποπτικά μέσα

Για την υλοποίηση μιας επιτυχημένης διδασκαλίας εκτός από την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών απαιτείται και ο καταλληλότερος τρόπος εκτέλεσης και μετάδοσης των νοημάτων του διδακτικού υλικού. Για την επίτευξη αυτών και επακολούθως και της διδασκαλίας και της διεργασίας της μάθησης τόσο των ανήλικων όσο και των ενήλικων ατόμων καθοριστικό ρόλο παίζει η εφαρμογή εποπτικών μέσων και τεχνολογιών.



Σαν εποπτικά μέσα διδασκαλίας (ΕΜΔ) θεωρούνται «τα μέσα μετάδοσης εκπαιδευτικών μηνυμάτων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής, ώστε να γίνει η διδασκαλία του παραστατική, δηλαδή να προκαλεί σύμπραξη αισθήσεων και νόησης» (Κόκκος, 1999).

Το σύνολο σχεδόν των ΕΜΔ στηρίζεται στην όραση. Μέσω της εικόνας δίνεται η δυνατότητα:

1. Παρουσίασης ενός μηνύματος που είναι εξαιρετικά περιεκτικό παρέχοντας άμεσα τη δεδομένη ερμηνεία.
2. Άμεσης μετάδοσης, λήψης και ανάλυσης ενός μηνύματος.
3. Αναπαράστασης της πραγματικότητας όταν δεν είναι δυνατή η πρόσβαση στο πραγματικό περιβάλλον.
4. Περιγραφής λεπτομερειών που δεν είναι ορατές, μέσω απλής παρατήρησης ενός αντικειμένου, απλοποίησης πολύπλοκων εννοιών, παρουσίασης σχέσεων και επεξήγησης φαινομένων που δεν είναι άμεσα ορατά.
5. Παρουσίασης συμπεριφορών που είναι δύσκολο να εξηγηθούν προφορικά και να παρατηρηθούν στην πράξη.

Η εικόνα, όμως, δεν συνεπάγεται μονοσήμαντη ερμηνεία με αποτέλεσμα να μην είναι αρκετή για να περιγράψει ένα γεγονός, μια κατάσταση, ένα φαινόμενο. Για αυτό κρίνεται απαραίτητο στη διδασκαλία η εικόνα να υποστηρίζεται από τον προφορικό αλλά και το γραπτό λόγο.

Τα ΕΜΔ χρησιμοποιούνται ως:

1. **Μέσα παρουσίασης**, όπου ο εκπαιδευτής προσπαθεί να μεταδώσει, να διατηρήσει αλλά και να επαναλάβει τις πληροφορίες, ενισχύοντας τη σαφήνεια του μηνύματος.
2. **Συνεργάτες διδασκαλίας**, όπου το μέσο αποτελεί ανεξάρτητη πηγή μετάδοσης γνώσεων λειτουργώντας συμπληρωματικά του εκπαιδευτή και επεκτείνοντας τη διδασκαλία του.
3. **Μέσα δημιουργικής εφαρμογής**, όπου οι εκπαιδευόμενοι είτε παρουσιάζουν εργασίες, είτε κάνουν εξάσκηση υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτή.
4. **Διδασκαλία «θέαμα»**, όπου ο εκπαιδευτής παρασύρεται από τη δύναμη της τεχνολογίας και καταλήγει στην παραγωγή εντυπώσεων άνευ ουσίας και τη σπατάλη χρόνου.

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση των ΕΜΔ πηγάζουν από την επίδραση που αυτά ασκούν στη διεργασία της μάθησης και από τη βοήθεια που προσφέρει η χρήση τους στον εκπαιδευτή για την υλοποίηση της διδασκαλίας του.

Με τη χρήση εποπτικών μέσων και τεχνολογικών εφαρμογών ο εκπαιδευτής επιτυγχάνει:

- Την πολλαπλή ενεργοποίηση περισσότερων αισθήσεων.
- Τη μεταφορά πληροφοριών που δεν περιγράφονται εύκολα με λέξεις.
- Την ενίσχυση του προφορικού λόγου με εικόνες, διεγείροντας έτσι την προσοχή του εκπαιδευόμενου και διευκολύνοντας την αντίληψη.
- Την απόδοση με σαφήνεια εννοιών, σχέσεων και φαινομένων, προκαλώντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, αυξάνοντας έτσι το βαθμό κατανόησης και τον όγκο απομνημόνευσης.
- Την παραγωγή έμμεσων ή άμεσων εμπειριών μέσω της εξάσκησης και της δράσης σε καταστάσεις είτε αναπαράστασης είτε όχι της πραγματικότητας.
- Να «δουλέψει» περισσότερο με την ομάδα.
- Να παράξει μια δημιουργική διδασκαλία.

- Να οργανώσει την ύλη αλλά και το χρόνο διδασκαλίας.

Η επιλογή του καταλληλότερου, ανά περίπτωση, εποπτικού μέσου διδασκαλίας εξαρτάται από 5 κριτήρια:

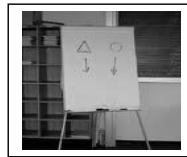
1. **Την αρμονία**, δηλαδή τη συμβατότητα του μέσου με τους στόχους, την ύλη και την εκπαιδευτική μέθοδο.
2. **Την ένταση** που θέλει να αποδώσει ο εκπαιδευτής σε μια πληροφορία βάσει της σημαντικότητάς της.
3. **Την ευελιξία του μέσου**, ώστε να παρέχονται δυνατότητες παρουσίασης, επανάληψης και αλλαγής του μηνύματος.
4. **Τη διάρκεια** που επιθυμεί ο εκπαιδευτής να προβάλλεται το μήνυμα.
5. **Το χρόνο που απαιτεί η χρήση** του μέσου σε σχέση με την αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας.

Βασικά Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας (ΕΜΔ)

Τα ΕΜΔ χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στα βασικά και στα σύνθετα. Τα βασικά ΕΜΔ είναι: ο πίνακας, οι φωτογραφίες, τα έντυπα και η επίδειξη αντικειμένων. Η περιγραφή τους περιορίζεται στα σημαντικότερα σημεία και συγκεκριμένα στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους.

Πίνακες

Ο πίνακας είναι το πιο εύχρηστο και το πιο διαδεδομένο εποπτικό μέσο. Σήμερα εκτός από τον **κλασικό πίνακα κιμωλίας** υπάρχουν και άλλες μορφές πινάκων, όπως είναι οι **πίνακες μαρκαδόρου**, ο **χάρτινος πίνακας σε τρίποδο**, οι πίνακες πολλαπλών επιπέδων και οι ηλεκτρονικοί πίνακες.



Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Είναι διαθέσιμοι	Χαμηλή διέγερση της προσοχής και του ενδιαφέροντος
Είναι εύκολοι στη χρήση	Δυσκολία παρουσίασης πολύπλοκων σχημάτων, μοντέλων, διαδικασιών
Προσφέρουν αμεσότητα και ευελιξία	Μέθοδος γραφής που δεν εξασφαλίζει πάντα καλή οπτική επαφή
Δυνατότητα παράλληλης χρήσης τους	

Πηγή: Κόκκος, 1998.

Επίδειξη Παραστάσεων και Αντικειμένων

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται τα έτοιμα ή προκατασκευασμένα βοηθητικά μέσα όπως είναι οι φωτογραφίες, τα έντυπα, οι χάρτες, τα διαγράμματα, κτλ, διότι όλα αποτελούν γραφικές απεικονίσεις. Τα αντικείμενα μπορούν να κατασκευαστούν ή να αναπαραχθούν από οποιοδήποτε φωτογραφικό υλικό, ανάλογα πάντα με το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος (π.χ. μουσεία, βιβλιοθήκες, internet, κ.α.). Νέες δυνατότητες προσφέρουν οι ψηφιακές φωτογραφίες, οι οποίες μπορούν να αποθηκευτούν



ψηφιακά, να εκτυπωθούν και να προβληθούν σε υπολογιστή ή σε προβολέα.

Η επίδειξη μιας παράστασης μπορεί να γίνει μέσω αυτών των αντικειμένων (**διαφάνειες, έντυπα κ.α.**) αλλά και του υπολογιστή. Σημαντικός παράγοντας για την επιλογή του τρόπου παρουσίασης είναι η «μονιμότητα» έκθεσης του μηνύματος, δηλαδή εάν ο εκπαιδευόμενος έρχεται σε άμεση επαφή με την παράσταση και μπορεί να τη μελετήσει και να την επεξεργαστεί ατομικά για κάποιο χρονικό διάστημα ή εάν το μήνυμα πρέπει να μείνει μεγαλύτερο διάστημα με στόχο την απομνημόνευσή του.



Σύνθετα Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας (ΕΜΔ)

Εκτός από τα βασικά ΕΜΔ υπάρχουν και τα σύνθετα, τα οποία αποτελούνται από: μέσα προβολής εποπτικού υλικού σε οθόνη, οπτικοακουστικά μέσα, χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και εκπαιδευτικές ταινίες-βίντεο.

Προβολείς εικόνων και αντικειμένων

Σαν προβολείς εικόνων και αντικειμένων θεωρούνται και είναι ευρέως διαδεδομένοι: οι **προβολείς διαφανών εικόνων** (slide projectors), οι ανακλαστικοί προβολείς (overhead projectors) και οι **προβολείς ηλεκτρονικών υπολογιστών** (LCD projectors).



Τα μέσα αυτά προβάλλουν κείμενα, σχέδια και φωτογραφίες. Οι διαφάνειες αυτές μπορεί να είναι χειροποίητες (για τα κείμενα κυρίως) είτε να έχουν παραχθεί μέσω φωτοαντίγραφων ή ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η χρήση της προβολής προσφέρει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Μπορεί να προβάλλει σε μεγάλες οθόνες.
- Αναδεικνύει χρωματικές και άλλες λεπτομέρειες.
- Δυνατότητα ταυτόχρονης χρήσης ήχου μέσω μαγνητόφωνου που είναι ενσωματωμένο στη συσκευή.



Θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στη διάρκεια της προβολής, διότι η συνεχής προβολή άνω των 20 λεπτών έχει αρνητικά αποτελέσματα καθώς η ένταση της εικόνας και ο χαμηλός φωτισμός μειώνουν την προσοχή των εκπαιδευομένων.

Οπτικοακουστικά μέσα

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι κασέτες ήχου, οι εκπαιδευτικές ταινίες-βίντεο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η κάμερα και τα πολυμέσα.

Η **κασέτα ήχου/ CD** χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για την παρουσία διαλόγων, συζητήσεων και οδηγιών. Η εφαρμογή αυτή προσφέρει συγκριτικό πλεονέκτημα σε περίπτωση αδυναμίας χρήσης της κάμερας και του βίντεο.





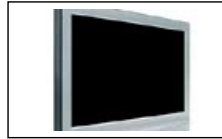
Οι **εκπαιδευτικές ταινίες** αναπαριστούν την πραγματικότητα. Η κινούμενη εικόνα μαγνητίζει την προσοχή, ενεργοποιεί τη φαντασία, διεγείρει το συναίσθημα. Παρουσιάζει σχέσεις, γεγονότα, συμπεριφορές που είναι δύσκολο να απομονωθούν και να περιγραφούν με ακρίβεια. Ο θεατής συμμετέχει στη δράση. Οι ταινίες προσφέρονται για μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων (modeling, observational learning).



Η **κάμερα** μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και περιστατικών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ο σκοπός της βιντεοσκόπησης εξυπηρετεί συνήθως τον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση εμπειριών που προέκυψαν μέσα στο πρόγραμμα, πχ. ένα Παιχνίδι Ρόλων μπορεί να βιντεοσκοπηθεί και στη συνέχεια η ολομέλεια να το παρακολουθήσει. Κατ' αυτόν τον τρόπο και οι «ηθοποιοί» θα έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν το πώς υποδύθηκαν τους ρόλους τους και να επεξεργαστούν κριτικά την εμπειρία που βίωσαν.



Η **τηλεόραση και το βίντεο** χρησιμοποιούνται για την προβολή εκπαιδευτικών ταινιών ή βιντεοσκοπημένων περιστατικών και την επεξεργασία του περιεχομένου τους από την εκπαιδευόμενη ομάδα. Όταν χρησιμοποιούνται με την ταυτόχρονη αξιοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων, τότε τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να είναι εξαιρετικά.



Διακρίνονται σε 5 βασικές κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενο και τον εκπαιδευτικό σκοπό που εξυπηρετούν. Έτσι, μπορεί να είναι ταινίες:

- α) **επίδειξης** (π.χ περιγραφή μελέτη περίπτωσης),
- β) **αναπαραστάσεις** (π.χ λειτουργία του εγκεφάλου),
- γ) **ικανοτήτων** (π.χ χειρισμός του προβολέα διαφανειών),
- δ) **προτύπων συμπεριφοράς** (π.χ αντιμετώπιση παραπόνων πελατών) και
- ε) **ευαισθητοποίησης** (ταινίες διάρκειας 4-5λεπτών για την εισαγωγή σε ένα θέμα).

Παρόλο που ο **ηλεκτρονικός υπολογιστής** δεν αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο, εντούτοις τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Απόδειξη αυτού είναι η δημιουργία μιας ολόκληρης μεθόδου εκπαίδευσης με κέντρο τον υπολογιστή (CBE: Computer-Based Education). Ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο παραγωγής και παρουσίασης εποπτικού υλικού, ως μέσο εξάσκησης και ως ανεξάρτητο μέσο διδασκαλίας χωρίς υποστήριξη από τον εκπαιδευτή. Τα οφέλη είναι ποσοτικά και ποιοτικά, αν αναλογιστεί κανείς τη μείωση του χρόνου προετοιμασίας, τη βελτίωση της ποιότητας του εποπτικού υλικού και την ταχύτητα παρουσίασης. Αποτελεί ένα μέσο εύρεσης νέων τρόπων ανάπτυξης περισσότερων δημιουργικών διδασκαλιών, δεδομένου ότι προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες παραστατικής απόδοσης γνώσεων, ανάπτυξης και παρουσίασης ασκήσεων και πρακτικών εφαρμογών, χρήσης εργαλείων και ελέγχου της πορείας της μάθησης.

Εντούτοις αντιμετωπίζει εμπόδια στην εφαρμογή του στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι φοβούνται. Ο φόβος προέρχεται από την απειρία τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων σε θέματα υπολογιστών, τη δυσκολία

άμεσης προσαρμογής στις νέες τεχνολογίες και το φόβο αντικατάστασης του εκπαιδευτή από τον υπολογιστή.

Η αξιοποίηση του υπολογιστή ως μέσου διδασκαλίας βασίζεται σε κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά. Μια απλή μορφή των λογισμικών αυτών αφορά την παρουσίαση διδακτών ενοτήτων που συνοδεύονται από σχετικές ερωτήσεις-απαντήσεις. Η εξελιγμένη τους μορφή διακρίνεται από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τη διδακτέα ύλη, όπου ο εκπαιδευόμενος οδηγείται σταδιακά στη μάθηση βασιζόμενος στις δικές του ατομικές δυνατότητες. Τα εκπαιδευτικά αυτά λογισμικά μετονομάζονται σε **πολυμέσα**, καθώς εκτός από το κείμενο χρησιμοποιούν γραφικά, κινούμενα σχέδια και εικόνες, ήχο και αλληλεπίδραση.

Οι εφαρμογές των διαλογικών πολυμέσων προσφέρουν ποικιλία μέσων διέγερσης των αισθήσεων, επιτρέπουν στον χρήστη αμφίδρομη επικοινωνία και ευχέρεια ατομικής επιλογής στην πρόσβαση των πληροφοριών. Η προσπέλαση παύει να είναι γραμμική και ο χρήστης επιλέγει, παραλείπει, ορίζει τη σειρά, το ρυθμό υποδοχής, τη διαχείριση των πληροφοριών ανάλογα με τις ανάγκες του.

Τα πλεονεκτήματα του συνδυασμού του ηλεκτρονικού υπολογιστή με τα διαλογικά πολυμέσα είχε σαν αποτέλεσμα την αξιοποίησή τους σε προγράμματα γενικής εκπαίδευσης. Οι εφαρμογές αυτές είναι σε πρώιμο στάδιο, δεδομένου του υψηλού κόστους, του ελλιπούς εξοπλισμού και του σημαντικού χρόνου που απαιτούν για να κατασκευαστούν και του μικρού εμπορικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζουν.

Δεδομένου ότι το σύνολο σχεδόν των ΕΜΔ στηρίζεται στην ενεργοποίηση περισσότερων αισθήσεων, με πρωταγωνίστρια την όραση, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά στα πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία.



Σε σχέση με τα ΕΜΔ, ως εικόνα θα ορίσουμε κάθε μήνυμα που προβάλλεται. Στην περίπτωση αυτή η εικόνα είναι και το σχήμα που παρουσιάζεται στον πίνακα και το κείμενο που προβάλλεται με ειδική συσκευή (προβολέας διαφανειών, βίντεο κτλ.) Με βάση την παραδοχή αυτή η εικόνα μπορεί να αποτελούν οι παραστάσεις, οι φωτογραφίες και τα σκίτσα, ο συνδυασμός των πιο πάνω με κείμενο, ένα κείμενο που προβάλλεται, τα αντικείμενα για επίδειξη, οι ταινίες.

Τα 4 βασικά πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία:

1. Το μήνυμα που παρουσιάζεται μέσω μιας εικόνας μπορεί να είναι εξαιρετικά περιεκτικό και να προσανατολίζει άμεσα την αντίληψη σε μια μόνο ερμηνεία. Για παράδειγμα η ερμηνεία της λέξης «πίνακας» μπορεί να είναι πολυσήμαντη. Μπορεί να σημαίνει πίνακας ζωγραφικής, πίνακας διδασκαλίας κ.ο.κ. Η φωτογραφία ή το σχέδιο του πίνακα, παραπέμπει άμεσα σε μια συγκεκριμένη ερμηνεία.
2. Η ταχύτητα μετάδοσης, λήψης και ανάλυσης ενός μηνύματος μέσω της εικόνας, μπορεί να είναι πολλαπλάσια σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο ή το γραπτό κείμενο. Παράλληλα η εικόνα μπορεί να περιγράψει λεπτομέρειες, που δεν είναι ορατές με την απλή παρατήρηση ενός αντικειμένου, να απλοποιήσει πολύπλοκες έννοιες, να παρουσιάσει σχέσεις, να εξηγήσει φαινόμενα που δεν είναι άμεσα ορατά (π.χ. κυκλοφορία του αίματος).
3. Μια εικόνα αναπαριστά την πραγματικότητα όταν δεν είναι δυνατή η πρόσβαση στο πραγματικό περιβάλλον (π.χ. φωτογραφία από το βυθό της θάλασσας).

4. Η εικόνα μπορεί επίσης να παρουσιάσει συμπεριφορές, που δεν είναι δύσκολο αφενός μεν να εξηγηθούν προφορικά και αφετέρου να γίνει παρατήρησή τους στην πράξη (π.χ. προβολή ταινίας που παρουσιάζει τις σχέσεις των μελών μιας ομάδας, τα παράπονα που εκφράζει ένας πελάτης κ.ο.κ.)

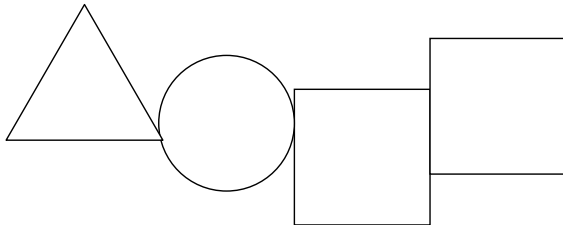
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

α) Προσπαθήστε να περιγράψετε με λέξεις το παρακάτω σχήμα. Δώστε το κείμενο σε κάποιον άλλο. Ζητήστε του να σχεδιάσει σε ένα λευκό φύλλο χαρτί το σχέδιο που περιγράφετε στο κείμενο σας. Δεν επιτρέπονται ερωτήσεις ή άλλη βοήθεια. Μοναδική πηγή οδηγιών είναι αυτό που περιγράφετε στο κείμενό σας. Στόχος της άσκησης είναι να σχεδιάσει ο αναγνώστης το σχέδιο με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Θα έχετε πετύχει το στόχο, εάν μετά την αντιπαραβολή των σχεδίων, δεν υπάρχει καμία διαφορά στη σύνθεση των σχημάτων και το μέγεθός τους.

β) Μετά την πρώτη προσπάθεια ζητήστε πάλι από τον συνεργάτη σας να αναπαράγει το σχέδιο σύμφωνα με το κείμενο σας. Τώρα όμως θα έχει τη δυνατότητα να κάνει ερωτήσεις και να ζητά διευκρινίσεις. Συγκρίνετε το αποτέλεσμα των δύο προσπαθειών.

(Πηγή: Βαλάκας, Γ. - προσαρμογή από Adair, J. 1978)

Διαβάστε το σχόλιο μας στο Παράρτημα.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Ποια είναι τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των εποπτικών μέσων που παρουσιάστηκαν παραπάνω; Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΜΕΣΟ	ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ
Χαρτοπίνακας		
Πίνακας κιμωλίας ή μαρκαδόρου		
Έντυπα		
Αντικείμενα προς επίδειξη		
Διαφάνειες		
Διαφανοσκόπιο – οθόνη προβολής		
Μηχανήματα προβολής μέσω Η/Υ		

Κασέτα ήχου/ CD		
Εκπαιδευτικές ταινίες		
Κάμερα		
Τηλεόραση/ βίντεο		

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Περιγράψτε για το δικό σας εκπαιδευτικό αντικείμενο παραδείγματα χρήσης εποπτικών μέσων σε κείμενο 10 σειρών.

Παράδειγμα: Η εκμάθηση της χρήσης ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να γίνει μέσω διάλεξης με τη βοήθεια φωτογραφιών, εναλλακτικά με τη χρήση βίντεο, ωστόσο η λύση που πετυχαίνει το μέγιστο βαθμό εποπτείας είναι η επίδειξη με πραγματική χρήση ενός υπολογιστή.

Προδιαγραφές χρήσης και λειτουργίας εποπτικών μέσων

Τα εποπτικά μέσα μπορεί να είναι ισχυρά εργαλεία εκπαίδευσης, εφόσον χρησιμοποιηθούν σωστά και αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτή με φειδώ και την κατάλληλη στιγμή. Από μόνα τους δεν έχουν τη δύναμη να εκπαιδεύσουν και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το έργο του εκπαιδευτή. Επομένως, η υπερβολική χρήση τους ή η μονότονη χρήση ενός μέσου μπορεί να έχει αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα. Προκειμένου, λοιπόν, τα εποπτικά μέσα να αποδώσουν, χρειάζεται να ακολουθούνται οι παρακάτω προδιαγραφές κατά τη χρήση τους (Κόκκος, 1998).

- Πρέπει να υπηρετούν του εκπαιδευτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγει ο εκπαιδευτής.
- Πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ. Ο εκπαιδευτής δεν υποκύπτει στη γοητεία τους, που οδηγεί στην κατάχρησή τους. Για παράδειγμα, η προβολή 4-5 διαφανειών στη διάρκεια μιας τετράωρης διδακτικής ενότητας μπορεί να προσδώσει παραστατικότητα στα μηνύματα του εκπαιδευτή, αντίθετως, η αλλεπάλληλη χρήση διαφανειών μπορεί να οδηγήσει στην υποκατάσταση του εκπαιδευτή από αυτές.
- Πρέπει να χρησιμοποιούνται, όπως και οι εκπαιδευτικές τεχνικές, με ευελιξία και εναλλακτικότητα. Με αυτόν τον τρόπο προσδίδεται ποικιλία και ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διεργασία.
- Πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο πιο συχνά γίνεται, από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Οι εργασίες, οι ασκήσεις και οι παρουσιάσεις των συμμετεχόντων εκπονούνται πληρέστερα, αν συνοδεύονται από τη διαμόρφωση «φακέλων» με έντυπα, την κατασκευή διαφανειών, τη χρήση πινάκων, αντικειμένων κ.ά.

Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών μέσων

Όπως η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών επηρεάζεται από κάποιους σημαντικούς παράγοντες, έτσι και η επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων γίνεται βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μηνυμάτων μέσα από τη χρήση εποπτικών μέσων εύκολα μπορεί να αναρθεθεί, εάν δε ληφθούν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια:

Προδιαγραφές
χρήσης και
λειτουργίας

Κριτήρια
Επιλογής



1. Η χρήση ενός εποπτικού μέσου χρειάζεται να **εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό** που θα στηρίζει με τη σειρά του ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτής σε πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών» και στην ενότητα «Χρήση εποπτικών μέσων» που θέλει να εκπαιδεύσει την ομάδα για τη χρήση του χαρτοπίνακα, το καταλληλότερο εποπτικό μέσο είναι ο ίδιος ο χαρτοπίνακας. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι θα δουν την πρακτική του αξία, θα βιώσουν τη λειτουργικότητά του, θα ανακαλύψουν τα πλεονεκτήματά του και τα ενδεχόμενα μειονεκτήματά του και θα εξοικειωθούν γενικότερα με τη χρήση του.
2. **Η αίθουσα εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός χώρος.** Η διάταξη των καθισμάτων, το μέγεθος της αίθουσας, η ακουστική του χώρου κτλ, είναι όλα στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν την καταλληλότητα ενός εποπτικού μέσου. Για παράδειγμα, η χρήση ταινίας ήχου (κασέτας) σε μία μεγάλη αίθουσα που δε διαθέτει ηχητική εγκατάσταση, μπορεί να είναι η πλέον ακατάλληλη λόγω του ότι ενέχει τον κίνδυνο κάποιοι εκπαιδευόμενοι να μην μπορούν να ακούσουν το μήνυμα που εκπέμπεται.
3. **Το στάδιο το οποίο διανύει η ομάδα.** Η βιντεοσκόπηση δεν ενδείκνυται να εφαρμοστεί στο στάδιο της Διαμόρφωσης, Σύγκρουσης ή Ρύθμισης. Αντίθετα, όταν τα μέλη της ομάδας έχουν γνωριστεί καλά μεταξύ τους και βρίσκονται στο στάδιο της Δράσης και έχει αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης, τότε η χρήση βιντεοκάμερας ή η μαγνητοφώνηση μπορεί να λειτουργήσει δυναμικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος.
4. **Τα μαθησιακά πρότυπα των εκπαιδευομένων.** Η επιλογή των εποπτικών μέσων μπορεί να επηρεαστεί από τον τρόπο με τον οποίο προτιμούν να μαθαίνουν τα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας. Επομένως, κατά το στάδιο της προετοιμασίας του εκπαιδευτή και τη μελέτη των χαρακτηριστικών των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευόμενη ομάδα, αν εντοπιστεί ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευομένων ανήκουν στην κατηγορία των «Θεωρητικών», τότε η χρήση διαφανειών και η εφαρμογή μιας μεστής εισήγησης είναι μάλλον η καταλληλότερη για τη μετάδοση των εκπαιδευτικών μηνυμάτων μιας συγκεκριμένης ενότητας. Αν, αντίθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι ανήκουν στην κατηγορία των «Στοχαστών», τότε χρειάζεται η εκπαιδευτική διεργασία να υποστηριχθεί από εποπτικά μέσα που θα δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να μελετήσουν σε βάθος ένα θέμα, να στοχαστούν πάνω σε αυτό και να καταλήξουν σε ομαδικά συμπεράσματα. Επομένως, η χρήση φύλλων χαρτοπίνακα για την καταγραφή των συμπερασμάτων τους ή η μελέτη ενός κειμένου που θα διανεμηθεί προκειμένου να συζητηθεί στα πλαίσια μιας υποομάδας, θα εξυπηρετεί καλύτερα το μαθησιακό τους πρότυπο.
5. **Οι διαθέσιμοι πόροι.** Κάποιες αίθουσες παρέχουν μόνο βασικό εξοπλισμό και τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα μπορεί να είναι ένας πίνακας και διαφανοσκόπιο. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να γνωρίζει τι θα έχει στη διάθεσή του προκειμένου να αποφασίσει τα εποπτικά μέσα που θα εντάξει στη διδασκαλία του. Είναι ανώφελο, για παράδειγμα, να προγραμματίζει χρήση εκπαιδευτικής ταινίας, αν η αίθουσα δε διαθέτει βίντεο και τηλεόραση.
6. **Τα «πλεονεκτήματα» και τα «μειονεκτήματα»** που χαρακτηρίζουν κάθε ένα από τα εποπτικά μέσα έτσι όπως αυτά περιγράφονται στο συνοπτικό πίνακα που παρουσιάζεται στο προηγούμενο κεφάλαιο. Το να γνωρίζει ο εκπαιδευτής τα βασικά πλεονεκτήματα ενός εποπτικού μέσου ή τους περιορισμούς που μπορεί να του θέσει, θα τον βοηθήσει να πάρει την τελική απόφαση για το ποιο εποπτικό μέσο θα λειτουργήσει περισσότερο αποτελεσματικά.

7. **Η άνεση του εκπαιδευτή** όσον αφορά στη χρήση των εποπτικών μέσων. Κάποιοι εκπαιδευτές είναι πιθανό να μην έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση της τεχνολογίας, π.χ. την προβολή διαφανειών μέσω Η/Υ. Είναι προτιμότερο σε μία τέτοια περίπτωση να χρησιμοποιηθεί ένα διαφανοσκόπιο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Πως οριοθετείτε τη σχέση του εκπαιδευτή με τη χρήση τεχνολογικών μέσων;
(Η άποψή μας στο Παράρτημα)

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Boyle, P.G. (1981) *Planning Better Programs*, New York, McGraw-Hill.
- Brookfield St. (2000) *Transformative Learning as Ideology Critique*, στο Mezirow J. (et al), *Learning as Transformation*, San Francisco, Jossey – Bass, pp. 125-148.
- Dewey, J., (1997), *Experience and education*, New York, Macmillan.
- Eitington, J. E. (1996) *The Winning Trainer, Winning Ways to Involve People in Learning*, Texas, Gulf Publishing Company.
- Frey, K. (1986) *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Honey, P. & Mumford, A. (1989) *The manual of learning opportunities*, Maidenhead, Peter Honey Publications.
- Houle, C. O. (1961) *The Inquiring Mind*, Madison, University of Wisconsin Press.
- Jackson, L., & Caffarella, R. (eds.) (1994) *Experiential Learning: A new approach*, San-Francisco, Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1999) *Adult & Continuing Education*, 2nd Ed., London, Routledge.
- Knowles, M. (1970) *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, New York, Association Press.
- Knowles M. (1998) *The Adult Learner*, Houston, Texas, Gulf Publishing Company.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R., (1998), *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.), Houston, Gulf Publishing Co.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning*, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Mezirow J. (1981) A critical theory of adult learning and education, in *Adult Education*, 32 (1), pp. 3-27.
- Mezirow J. (1985) Concept and Action in Adult Education, in *Adult Education Quarterly*, 35 (3), pp. 142-151.
- Merriam, S., Caffarella, R., (1999), *Learning in Adulthood, a Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey Bass.
- Mintzberg, H., (2005), *Developing Managers not MBA's*, San Francisco, Berret – Koehler Publishers.
- Rogers, J. (1989) *Adults Learning*, 4th Ed. Bingham – Philadelphia, Open University Press.
- Silberman, M., (1998), *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, 2nd Ed., San Francisco, Jossey-Bass.



Ελληνόγλωσσα

- Βεργίδης, Δ. Καραλής, Θ. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμος Γ, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Bourdiou, P. (1985), Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα και το σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2006), «Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα, ΕΚΕΠΙΣ.
- Cedefop (2002), *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*.
- Courau, S. (2000), *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καπαγιάννη, Φ. (2006) *Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα*, Πτυχιακή Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Καραγεωργίου, Μ. (2009) *Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού για την εκπαίδευση ενηλίκων σε θέματα διαχείρισης περιβαλλοντικών ζητημάτων με την χρήση των ΓΣΠ*, Διπλωματική Εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Καρατζά, Μ. & Φίλιπς, Ν. (2007) *Παροχή εισαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας και πληροφορικής σε αυτοαπασχολούμενους, εργαζόμενους κι εργοδότες μικρών επιχειρήσεων*, Αθήνα, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Καυκαλάς, Γρ. Κόκκος, Α. κ.ά. (1998) *Σχεδιασμός προγραμμάτων κατάρτισης*, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο (μορφή CD ROM).
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διδακτική Ενηλίκων*, Τεύχος Β', Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α., (1998). Προετοιμασία των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων, στο Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ., (Επ). *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμ, Β', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*, Τόμος Α', Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2001) Ο Ρόλος του διδάσκοντος στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.) *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001, Πρακτικά εισηγήσεων.
- Κόκκος, Α. (2005) *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος Β, Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001) *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004) *Εναλλακτική Διδακτική – Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα, Gutenberg.
- Λευθεριώτου, Π. (2006) *Η εκπαιδευτική διεργασία στην εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Μπακιρτζής, Κ., (2002), *Επικοινωνία και Αγωγή*, Αθήνα, Gutenberg.
- Neue, D., και Riveteau, J. (1999) *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) *Εξελικτική ψυχολογία*, Τόμος 4, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*, Αθήνα, Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Χασάπης, Δ. (2000), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*, Αθήνα, Μεταίχιμο.

Χρυσοφίδης, Κ. (1994) *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

Συμπληρωματική Βιβλιογραφία

- Δημουλάς, Κ., Σιδερά, Β., Γαλατά, Β., (1995) *Συμμετοχική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων*, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Feldman, R. (2009) *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια Βίου Ανάπτυξη*, (Μτφ. Ζ. Αντωνοπούλου), Αθήνα, Gutenberg.
- Galbraith, M. (1998) *Adult learning methods: A guide for effective instruction*, Malabar, Krieger Publishing Company.
- Jarvis, P. (1985) *The sociology of Adult and Continuing Education*, Kent, Croom Helm.
- Μουζάκης, Χ. (2006) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή*, Αθήνα, ΓΓΕΕ.
- Παπάνης, Ε. (2008) *Εκπαιδευτικές Τεχνικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, διαθέσιμο ηλεκτρονικά στο http://epapanis.blogspot.com/2008/03/blog-post_31.html

Συμπληρωματική
Βιβλιογραφία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(για τις δραστηριότητες των Κεφαλαίων 10, 11 & 12)



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στην Δραστηριότητα αυτή μοναδικός στόχος ήταν να δείξουμε ότι αυτό που μπορεί να παρουσιάσει μια εικόνα είναι όντως πολύ δύσκολο να περιγραφεί ακόμα και με χίλιες λέξεις. Στη δεύτερη προσπάθεια, όπου υπάρχει δυνατότητα ερωτήσεων και διαλόγου, η επικοινωνία γίνεται αμφίδρομη. Η ανατροφοδότηση του πομπού και οι εξηγήσεις που μπορεί να δίνει προκαλούν προσαρμογή των οδηγιών και η ευκολία πιστής αναπαραγωγής αυξάνεται σημαντικά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (ενδεικτική απάντηση)

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΜΕΣΟ	ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ
Χαρτοπίνακας	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα μηνύματα που σημειώνονται στις σελίδες του, μπορούν να αναρτηθούν στην αίθουσα καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα μόνιμης έκθεσης πληροφοριών ➤ Τα μηνύματα πάνω στις σελίδες μπορούν να αποκολληθούν και να χρησιμοποιηθούν σε άλλα προγράμματα ➤ Σημαντική οικονομία χρόνου: Τα δεδομένα μπορεί να καταγραφούν στα φύλλα πριν την έναρξη του προγράμματος ➤ Ποικιλία χρωμάτων με τη χρήση μαρκαδόρων ➤ Διανομή φύλλων στις ομάδες για να καταγράψουν και να παρουσιάσουν τα μηνύματά τους 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Δυσκολία παρουσίασης πολύ-πλοκων σχημάτων κλπ. ➤ Κόστος ανανέωσης δεσμίδας χαρτιού ➤ Το μέγεθος της γραφής δεν εξασφαλίζει πάντα καλή οπτική επαφή ➤ Τυχόν ορθογραφικά λάθη μπορούν να μειώσουν την αξιοπιστία του εκπαιδευτή
Πίνακας κιμωλίας ή μαρκαδόρου	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Διαθέτει μεγάλη επιφάνεια ➤ Δε χρειάζεται ηλεκτρικό ρεύμα για να λειτουργήσει ➤ Σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευμένων (είτε χρησι-μοποιείται από τον εκπαιδευτή είτε από τους εκπαιδευόμενους) ➤ Ποικιλία χρωμάτων με τη χρήση μαρκαδόρων ➤ Μικρό κόστος 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Χαμηλή διέγερση της προσοχής ➤ Δυσκολία παρουσίασης πολύ-πλοκων σχημάτων κλπ ➤ Πρέπει να σβηστούν οι πληροφορίες για να γραφτούν οι επόμενες ➤ Ξεπερασμένο εποπτικό μέσο (στην περίπτωση του πίνακα κιμωλίας) ➤ Ενοχλητική η σκόνη της κιμωλίας (στην περίπτωση του πίνακα κιμωλίας) ➤ Το μέγεθος της γραφής δεν εξασφαλίζει πάντα καλή

		<p>οπτική επαφή</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τυχόν ορθογραφικά λάθη μπορούν να μειώσουν την αξιοπιστία του εκπαιδευτή
Έντυπα	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Παρέχουν ευκαιρίες δημιου-ργικής μάθησης ➤ Αναπτύσσουν την ακρίβεια των μηνυμάτων (πχ. οδηγίες που δίνονται για ασκήσεις κλπ) ➤ Βοηθούν στην ανάκληση γνώσεων και στην απομνημό-νευση νέων πληροφοριών, ενώ κωδικοποιούν την εμπειρία του εκπαιδευτικού βιώματος ➤ Εμπλουτίζουν παραστατικά τα εκπαιδευτικά μηνύματα ➤ Επεξηγούν δύσκολες έννοιες ή ορολογία 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εάν δεν είναι καλής ποιότητας (η εκτύπωση ή το περιεχόμενο), μειώνεται η αναγνωσιμότητά τους και τη χρησιμότητά τους ➤ Εάν δοθούν σε ακατάλληλη στιγμή ή δεν έχει προσδιοριστεί ο εκπαιδευτικός τους ρόλος, μειώνεται ή καταργείται ολοκληρωτικά η εκπαιδευτική τους αξιοποίηση ➤ Εάν το κείμενο απαιτεί μεγάλο χρόνο μελέτης υπάρχει κίνδυνος μείωσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων
Αντικείμενα προς επίδειξη	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Παραγωγή άμεσης εμπειρίας ➤ Παρέχουν τη δυνατότητα πρα-κτικής εξάσκησης ➤ Υψηλή διδακτική αξία ➤ Βοηθούν στην πλήρη κατανό-ηση του εκπαιδευτικού αντι-κειμένου και στην απομνημό-νευση 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εάν δεν έχει προγραμματιστεί ο τρόπος της επίδειξης, μπορεί να δημιουργηθεί άτακτη ατμόσφαιρα ➤ Απαιτείται χρόνος για να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι
Διαφάνειες	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ενεργοποιούν την προσοχή ➤ Διευκολύνουν τη σαφήνεια του μηνύματος ➤ Βοηθούν στην απομνημόνευση ➤ Μεταφέρονται εύκολα 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Χρειάζεται υψηλή αισθητική για την δημιουργία τους ➤ Χρειάζονται γνώσεις Η/Υ για την κατασκευή τους (power point)
Διαφανοσκόπιο - οθόνη προβολής	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εύκολο στο χειρισμό ➤ Προβολή σε μεγάλες διαστά-σεις ➤ Εύκολη επιστροφή σε κάτι που μόλις προβλήθηκε 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Παραπέμπει σε κάθετη μετα-φορά γνώσης ➤ Η παρατεταμένη χρήση του δημιουργεί πλήξη ➤ Μπορεί να εμποδίζει τη δυνατότητα ορατότητας κάποι-ων συμμετεχόντων
Μηχανήματα προβολής μέσω Η/Υ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Προβολή δεδομένων από Η/Υ ➤ Προβολή βίντεο ➤ Σύγχρονη τεχνολογία παρου-σίασης με ηχητικά εφέ και σταδιακή 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υψηλό κόστος ➤ Μεγάλη εξοικείωση με Η/Υ ➤ Προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στον Η/Υ επη-ρεάζουν άμεσα τη χρήση και λειτουργία του

	αποκάλυψη εικόνας ή κειμένου	
Κάμερα	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υψηλή εκπαιδευτική αξία, εάν χρησιμοποιηθεί σωστά ➤ Εξαιρετικό εργαλείο αυτό-αξιολόγησης (είτε του εκπαι-δευτή είτε των εκπαιδευο-μένων) ➤ Εξαιρετικό μέσο για κριτικό αναστοχασμό της εμπειρίας 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υψηλό κόστος ➤ Μπορεί να αναπτύξει συναισθηματικά εμπόδια και να φέρει σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευομένους, εάν δεν συμφωνηθεί η χρήση της κατά το εκπαιδευτικό συμβόλαιο
Τηλεόραση/ βίντεο	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Απλή τεχνολογία και χρήση ➤ Βοηθά στην απομνημόνευση πληροφοριών ➤ Υπάρχουν σχεδόν παντού 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Παθητική συμμετοχή ➤ Η ταχύτητα μετάδοσης περιορίζει τις δυνατότητες εμβάθυνσης σε δεύτερο επίπεδο ανάλυσης ➤ Η ερμηνεία της εικόνας τείνει να είναι απλή και «κοινά αποδεκτή» ➤ Δε μεταφέρονται εύκολα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Η τεχνολογία, εάν χρησιμοποιείτε σωστά, μπορεί να αποτελέσει συντελεστή ενίσχυσης του έργου του εκπαιδευτή, όχι όμως μέσο υποκατάστασής του. Η τεχνολογία υπηρετεί τον εκπαιδευτή, όχι το αντίστροφο. Αποτελεί βοηθητικό μέσο. Το περιεχόμενο μιας διαφάνειας ή μιας ταινίας δεν καθορίζει από μόνο του την εκπαιδευτική αξία της. Το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα θα καθοριστεί από τον τρόπο, με τον οποίο θα παρουσιαστούν τα μέσα από τον εκπαιδευτή, καθώς και από τον τρόπο, με τον οποίο θα εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι στο σχεδιασμό, τη διαμόρφωση και τη χρήση των μέσων, Ο εκπαιδευτής λοιπόν και η σχέση του με τους εκπαιδευομένους αποτελούν τον πυρήνα αξιοποίησης των μέσων για τη μετάδοση της πληροφορίας.

Συμπερασματικά: θα πρέπει οι εκπαιδευτές (με εξαίρεση εκείνους που, λόγω του διδακτικού τους αντικείμενου, χρησιμοποιούν ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά) να σχεδιάζουν τις διδακτικές τους ενότητες, αξιοποιώντας πρώτιστα τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, σα να μην υπήρχαν τα εποπτικά μέσα. Στη συνέχεια να σκέφτονται αν μπορούν να ενισχύσουν και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με αυτά, χωρίς όμως να μειώνεται στο παραμικρό η δυνατότητα ενεργής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στη διεργασία της μάθησης. Το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα θα κριθεί, κατά κύριο λόγο, από την κατάλληλη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών σε συνάρτηση με τον κατάλληλο σχεδιασμό των διδακτικών ενοτήτων και τη δημιουργική σχέση και επικοινωνία εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων.



ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ

Copyright© ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ, Αθήνα