

2017

Εγχειρίδιο εκπαιδευτών

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλογικό Σημείωμα

1. Βασικές έννοιες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
 - 1.1. Ορισμοί για την «Εκπαίδευση Ενηλίκων»
 - 1.2. Διά βίου μάθηση
 - 1.3. Η έννοια του όρου «ενήλικας»
 - 1.4. Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων
 - 1.5 Λόγοι εμπλοκής στη μάθηση
- 2 .Θεωρίες Μάθησης των Ενηλίκων
 - 2.1. Το μοντέλο της Ανδραγωγικής
 - 2.2. Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή
 - 2.3. Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης
- 3.Εμπόδια και κίνητρα στη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων
 - 3 .1 Κίνητρα για τη Συμμετοχή
 - 3.2 Εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή
- 4.Εκπαιδευτικές τεχνικές κατάλληλες για τη διδασκαλία ενηλίκων
- 5.Δεξιότητες Επικοινωνίας
 - 5.1. Οι φάσεις της επικοινωνίας
 - 5.2. Λεκτική και μη – λεκτική επικοινωνία
 - 5.3. Βασικές δεξιότητες επικοινωνίας
 - 5.4. Εμπόδια στην επικοινωνία
6. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας
7. Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, αυτομόρφωσης και διά βίου μάθησης
8. Μέθοδοι Διαμορφωτικής και Τελικής Αξιολόγησης Ενηλίκων
9. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων
10. Ο εκπαιδευτής στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
11. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων
12. Ευρωπαϊκά Προγράμματα/Κείμενα για την Εκπαίδευση/Κατάρτιση Ενηλίκων

Εγχειρίδιο Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Προλογικό Σημείωμα

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συμβάλλει στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι πολίτες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Διαδραματίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη και των ικανοτήτων του. Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων και της προσαρμοστικότητας των ατόμων ούτως ώστε να αποκτήσουν ακόμα ένα επίπεδο προσόντων, για να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Είναι κοινή πεποίθησή ότι η συστηματική επιμόρφωση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, αποτελεί ένα βασικό συστατικό για την επίτευξη των πιο πάνω. Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων χρειάζονται ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών επιμόρφωσης, το οποίο θα τους βοηθήσει να ενισχύσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους, για να μπορούν να ανταποκριθούν στον πολυσύνθετο ρόλο τους και, ταυτόχρονα, να προωθήσουν περαιτέρω την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η εκπόνηση του παρόντος εγχειριδίου. Ευελπιστούμε ότι το περιεχόμενό του θα σας φανεί χρήσιμο, θα εμπλουτίσει τις γνώσεις σας και θα αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στην καθημερινή σας διδακτική πρακτική.

1. Βασικές έννοιες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αν και διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, έχουν ορίσει την Εκπαίδευση Ενηλίκων, το πεδίο είναι τόσο ευρύ, που εξακολουθεί να υπόκειται σε διάφορες ερμηνείες (UNESCO, 2009, 11). Λόγω της περιορισμένης έκτασης του Οδηγού, δεν υπάρχει η δυνατότητα να εισέλθουμε σε εις βάθος ανάλυση όλων των εννοιών που σχετίζονται με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σ' αυτή την ενότητα εξετάζονται οι έννοιες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της διά βίου μάθησης, της τυπικής εκπαίδευσης και της μη-τυπικής εκπαίδευσης.

1.1 Ορισμοί για την «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Οι ορισμοί της UNESCO και του ΟΟΣΑ εμφανίζονται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία

της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, η UNESCO αναφέρει:

«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση.»

Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977 στο Rogers, 1999, 55).

1.2. Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Θεωρούμε απαραίτητο, να αναφερθούμε στους κεντρικούς όρους που χρησιμοποιούνται στην παρόντα εγχειρίδιο και αυτό διότι όροι όπως διά βίου μάθηση, ή διά βίου εκπαίδευση περιλαμβάνονται συχνά σε κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών προκειμένου να υποδηλώσουν στις περισσότερες των περιπτώσεων επιμέρους περιοχές και τομείς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που εντάσσονται στο εννοιολογικό εύρος των δύο παραπάνω όρων, αλλά δεν ταυτίζονται με αυτούς.

Κατά την τυπολογία Coombs, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατατάσσονται στους παρακάτω τρεις τύπους (Coombs, 1968· Coombs & Ahmed, 1974):

(α) Τυπική εκπαίδευση, δηλαδή το ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνει όλες τις βαθμί-δες εκπαίδευσης, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια, καθώς και όλα τα περιεχόμενα σπουδών αυτών των βαθμίδων (γενική και επαγγελ-ματική εκπαίδευση).

(β) Μη-τυπική εκπαίδευση: στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, εκτός του τυ-πικού εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και προσδιορισμένο κοινό (για παράδειγμα, τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, τα μαθήματα ξένων γλωσσών, κ.α.).

(γ) Άτυπη εκπαίδευση, που περιλαμβάνει όλα τα πλαίσια στα οποία οι πολίτες αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και διαμορφώνουν στάσεις και αξίες, μέσα από την επίδραση του περιβάλλοντος και την καθημερινή εμπειρία (οικογένεια, εργασία, διαδίκτυο, βιβλιοθήκες, κλπ).

Ουσιαστικά, η ενοποίηση των παραπάνω τριών τύπων παραπέμπει στο περιεχόμενο του όρου διά βίου μάθηση, δηλαδή σε μια προσέγγιση διαφορετική από τη συμβατική προκειμένου να αντιλαμβανόμαστε και να σχεδιάζουμε τις διαδικασίες που αναφέρονται στη μάθηση, την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τον εκπαιδευόμενο πολίτη – με βασικό στοιχείο διαφοροποίησης την έννοια του συνεχούς (continuum). Η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οποιουδήποτε τύπου, βαθμίδας και περιεχομένου που λαμβάνουν χώρα σε τυπικά, μη-τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά πλαίσια και στις οποίες συμμετέχουν πολίτες κάθε ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου, σε οποιαδήποτε φάση του βιολογικού και κοινωνικού τους κύκλου (Καραλής, 2008, σ. 131). Ο Βεργίδης (2001, σ. 138) αναφέρει επιγραμματικά ότι «η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκ-παίδευσης όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα». Η έννοια του συνεχούς που παρουσιάστηκε στους

προηγούμενους ορισμούς είναι εκείνη που προσδίδει επιστημολογικό και ερευνητικό ενδιαφέρον στην έννοια της διά βίου μάθησης. Αν οι μαθησιακές και εκ- παιδευτικές δραστηριότητες που συμβαίνουν στη ζωή ενός ανθρώπου θεωρηθούν ως συνεχές τότε αποκτούν σημασία οι όροι και οι προϋποθέσεις για τη συγκρότηση και ανάπτυξη αυτού του συνεχούς. Ερωτήματα που σχετίζονται με τη θεώρηση του εκπαιδευόμενου πολίτη ως συνεχώς μανθάνοντος υποκειμένου, οι ωσμώσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών διαφορετικών τύπων της τυπολογίας Coombs, οι συνθήκες λειτουργικής ενοποίησης αυτών των τριών τύπων, η διερεύνηση των θεσμικών περιορισμών που προωθούν, αναστέλλουν ή παρεμποδίζουν τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού συνεχούς, οι διεργασίες συναρμογής και συνάρθρωσης των τριών τύπων ώστε να συνιστούν πράγματι ένα συνεχές, αποτελούν ορισμένες από τις βασικές περιοχές της ερευνητικής ατζέντας της διά βίου μάθησης. Η ατζέντα αυτή είναι σαφώς διαφοροποιημένη σε σχέση με εκείνη της συμβατικής ή παραδοσιακής προσέγγισης για τη μάθηση και την εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας οι επιμέρους μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά κυρίως οι διαφορετικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι απολύτως διακριτοί και εν πολλοίς στεγανοί. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων, αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων, αλλά και έναν επιστημονικό τομέα, σαφώς περιγεγραμμένο εντός του πλαισίου της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης, τουλάχιστον στον επιστημονικό λόγο (βλ. και Κόκκος, 2001 & 2007).

Είναι σύνηθες, σε ένα σημαντικό τμήμα της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας, να διακρίνονται δύο επιμέρους πεδία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: (α) η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, που αφορά εκείνες τις δραστηριότητες που το περιεχόμενό τους συνδέεται άμεσα με το επάγγελμα και την εργασία, και (β) η γενική εκπαίδευση ενηλίκων, που περιλαμβάνει όλες τις άλλες δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων (λ.χ., γραμματισμοί, ιδιότητα του πολίτη, προγράμματα προληπτικής ιατρικής, εκπαίδευση γονέων, εκπαίδευση εθελοντών, κ.α.). Ειδικά για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, σημειώνουμε τον ορισμό του Δημουλά (2002, σ. 9), σύμφωνα με τον οποίο ορίζεται ως «η οργανωμένη διαδικασία εκπαίδευσης, η οποία απευθύνεται σε ενήλικα άτομα που εργάζονται ή/και επιδιώκουν να εργαστούν, με σκοπό τη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση ή και την αναμόρφωση των επαγγελματικών τους γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων». Πέραν των ορισμών και των εννοιολογικών οριοθετήσεων που παρατέθηκαν, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι στο δημόσιο λόγο, και κυρίως σε ένα μεγάλο μέρος των διεθνών, ευρωπαϊκών και εθνικών κειμένων διαμόρφωσης πολιτικής, παρατηρείται ότι ο όρος διά βίου μάθηση χρησιμοποιείται προκειμένου να παραπέμψει αρχικά στην εκπαίδευση ενηλίκων και εν συνεχεία στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Συνιστά συνήθη πρακτική η διά βίου μάθηση και οι πολιτικές της να ταυτίζονται στην πράξη μονοσήμαντα με την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή των εργαζομένων ή των ανέργων. Με βάση τα όσα έχουμε αναφέρει αυτές οι διαδοχικές μεταπτώσεις (από τη διά βίου μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων και ακολούθως στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση), ουσιαστικά συνιστούν εννοιολογικό ακρωτηριασμό της έννοιας της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης, καθώς από την ποικιλομορφία των εκπαιδευόμενων, των δραστηριοτήτων, των περιεχομένων και των θεσμικών παρεμβάσεων, επιλέγεται μια απολύτως περιορισμένη και

οριοθετημένη περιοχή της διά βίου μάθησης – εκείνη που συνδέεται με τη σφαίρα της οικονομίας και της απασχόλησης

1.3. Η έννοια του όρου «ενήλικας»

Ο προσδιορισμός του όρου «ενήλικας», όπως και αυτών που αναλύθηκαν προηγουμένως, επιτρέπει μία σειρά από ερμηνείες και ενδέχεται να διαφοροποιηθεί αναλόγως του πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ο όρος αυτός εξετάζεται. Σύμφωνα με τον Rogers (1999), η έννοια του ενήλικα τείνει συχνότερα να συνδέεται με την ηλικία του ατόμου, προσδίδοντας έτσι μιαν πολύ περιορισμένη εικόνα, αφού το κριτήριο της ηλικίας διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία, αλλά και αναλόγως της χρονικής περιόδου που αυτό χρησιμοποιείται. Αναγνωρίζοντας αυτήν την ασάφεια στον προσδιορισμό του όρου ενήλικας, η UNESCO (1997) υιοθετεί τη φράση «νέος και Εκπαίδευση Ενηλίκων», αναφερόμενη στη μάθηση και κατάρτιση των ατόμων μετασχολικής ηλικίας και, συγκεκριμένα, των ατόμων που συγκαταλέγονται στην ηλικιακή ομάδα των 15+.

Πέραν της ηλικίας και του νομικού ορίου ενηλικίωσης, ο ενήλικας μπορεί να προσδιοριστεί με βάση κοινωνικές και ψυχολογικές παραμέτρους. Από την κοινωνική οπτική, η έννοια της ενηλικίωσης μπορεί να συνδέεται με τους κοινωνικούς ρόλους του εργαζομένου, του συζύγου, του γονέα, που μπορεί να υιοθετήσει τη δεδομένη στιγμή το άτομο. Τι γίνεται, όμως, όταν ένα κορίτσι 13 ετών αποκτήσει παιδί; Θεωρείται ενήλικας; Από ψυχολογικής πλευράς τα τελευταία τρία ψυχοκοινωνικά στάδια του Erickson αναφέρονται στην νηλικίωση, ξεκινώντας από την ηλικία των 20 ετών μέχρι και τον θάνατο, όπου ο ενήλικας πλέον έχει να διαχειριστεί τις αναπτυξιακές συγκρούσεις της οικειότητας έναντι της απομόνωσης, της παραγωγικότητας έναντι της στασιμότητας και, τέλος, της καταξίωσης έναντι της απόγνωσης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998).

Ο Κόκκος αναφέρει (2005, σ. 39), πως «χαρακτηριστικό της είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο». Επομένως, η ενηλικότητα των εκπαιδευομένων συνιστά το βασικό κριτήριο προκειμένου μια εκπαιδευτική δραστηριότητα μη-τυπικής (κατά Coombs) εκπαίδευσης να ενταχθεί στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

1.4. Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων

Η θεωρία της Ανδραγωγικής – κλασική θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων που θα αναλύσουμε στο δεύτερο κεφάλαιο της πρώτης διδακτικής ενότητας – έθεσε πρώτη το ζήτημα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων περιλαμβάνονται: α) η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι, β) η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως ικανοί για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και γ) η ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης (Κόκκος, 2005). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή. Μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης.

Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης αλλά και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτήν (Κόκκος, 2005).

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

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

1.5 Λόγοι εμπλοκής στη μάθηση

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

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

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

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

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

διεργασία της μάθησης. Οι προθέσεις των ενήλικων εκπαιδευομένων επηρεάζουν τον προσανατολισμό της μάθησης και σχετίζονται:

- α) με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος,
- β) με το ενδιαφέρον προς το γνωστικό αντικείμενο,
- γ) με τις κοινωνικές ή προσωπικές ανάγκες (Rogers, 1999).

Από την άλλη, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διάφορους προσανατολισμούς απέναντι στην εκπαίδευση:

- α) άλλοι δίνουν έμφαση στο σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η απόκτηση ενός πτυχίου,
- β) άλλοι βρίσκουν νόημα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, καθώς τους αρέσει η ατμόσφαιρα της τάξης και
- γ) άλλοι θεωρούν αυτοσκοπό την απόκτηση γνώσεων ή ικανοτήτων.

2. Θεωρίες Μάθησης των Ενηλίκων

2.1. Το μοντέλο της Ανδραγωγικής

Η Ανδραγωγική, η οποία αναπτύχθηκε ως θεωρία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε περίπου έως το τέλος της δεκαετίας του 1980, ορίζεται «ως η τέχνη και η επιστήμη να βοηθάς ενήλικους να μαθαίνουν». Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Malcolm Knowles (1913-1997) ο οποίος τη θεωρεί «ολοκληρωμένη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων» και την εντάσσει στη σφαίρα των ανθρωπιστικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Knowles, 1978: 28 στο Cross, 1981: 223).

Βασικές θέσεις

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

χρειάζονται διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτή των παιδιών και των εφήβων. Η θεωρία της Ανδραγωγικής στηρίζεται σε έξι παραδοχές (Knowles, 1998 στο Κόκκος, 2005: 48-49):

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

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

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

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

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

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

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές της Ανδραγωγικής, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να είναι διευκολυντές στη διεργασία της μάθησης. Έργο των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι η επιλογή ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων οι οποίες να προάγουν την αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτών (Κόκκος, 2005: 50). Καινοτομία Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι απολύτως σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στην «Ανδραγωγική» και στην «παιδαγωγική». Η καινοτομία όμως της θεωρίας της Ανδραγωγικής έγκειται: α) στην έμφαση την οποία έδωσε στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και ιδιαίτερα στην τάση τους για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση (δηλαδή για μία υποκειμενική διεργασία μάθησης) μέσω της οποίας οι ενήλικοι έχουν τη δυνατότητα της αυτοβελτίωσης, όταν οι ίδιοι αναλάβουν την πρωτοβουλία και β) στην ανάδειξη του διευκολυντικού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Cross, 1981, Κόκκος, 2005). Ο Allen Tough προσπάθησε να επιβεβαιώσει ερευνητικά τη θέση της θεωρίας της Ανδραγωγικής αναφορικά με την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση. Ο Allen Tough κατέγραψε 24 είδη προσωπικών αλλαγών που ενδέχεται να επιζητά ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος μέσα από τη συμμετοχή του σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα (Edwards R, Sieminski S. & Zeldin D., 1993: 36). Στις αλλαγές αυτές περιλαμβάνονται: α) αυτές που αφορούν στη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού, σε πνευματικές αναζητήσεις, στην κατανόηση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, καθώς και β) εκείνες που συνδέονται με την καθημερινή συμπεριφορά και μπορεί να σχετίζονται με την αλλαγή του

τρόπου ζωής, τη διακοπή του καπνίσματος, την αντιμετώπιση των προβλημάτων από τη χρόνια χρήση ψυχοτρόπων ουσιών και τη θεραπεία για τη διακοπή της σωματικής κακοποίησης παιδιών.

Κριτική στη θεωρία της Ανδραγωγικής

Η πιο σημαντική κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη θεωρία του Knowles είναι ότι τάσεις αυτο-καθορισμού έχουν και τα παιδιά και οι έφηβοι, των οποίων η εμπειρία επίσης μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευσή τους. Άρα, το χαρακτηριστικό του αυτο-καθορισμού δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ενήλικων εκπαιδευομένων, ώστε να αρκεί να στηριχθεί σε αυτό μία διαφορετική προσέγγιση για την εκπαίδευσή τους (Rogers, 2004: 110). Ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι δεν είναι όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αυτο-κατευθυνόμενοι και ούτε είναι εύκολο να εκπαιδευτούν ώστε να γίνουν (Kegan στο Mezirrow, 2007: Κεφάλαιο 2). Η θεωρία της Ανδραγωγικής δίνει υπερβολική έμφαση και στο άτομο, το οποίο δυσκολεύεται να αντιληφθεί ότι είναι μέρος συγκεκριμένων ιστορικών και πολιτισμικών συνθηκών (Brookfield, 1993b: 236 στο Tennant, 1997: 19). Επιπροσθέτως, κριτική έχει ασκηθεί στον Knowles –ακόμη και για τον όρο Ανδραγωγική– ο οποίος δε χρησιμοποιεί το ανήρ με την έννοια «άνθρωπος – άτομο» που είχε στους αρχαίους και φαίνεται να μη λαμβάνει υπόψη του το ρόλο των γυναικών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, αρκετοί μελετητές επισημαίνουν ότι η θεωρία της Ανδραγωγικής δε θεμελιώνεται επαρκώς με ερευνητικά δεδομένα και ότι αποτελεί περισσότερο μία σειρά από αξιώματα παρά μία επιστημονικά τεκμηριωμένη θεωρητική προσέγγιση (Brookfield, 1986, Jarvis, 1985 στο Κόκκος, 2005: 51). Ο Jarvis (2004: 144) μάλιστα υποστηρίζει ότι η Ανδραγωγική εμπεριέχει μία ιδεολογική και ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να αποτελεί θεωρία ή μέθοδο διδασκαλίας των ενηλίκων.

2.2. Η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή

Στόχος εδώ είναι η περιγραφή του κινήματος της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, το οποίο αναπτύχθηκε τις δεκαετίες 1960-1980 κυρίως στη Λατινική Αμερική, μέσα από το έργο και τα κείμενα του Paulo Freire. Το κίνημα αυτό αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες εκείνης της περιοχής του κόσμου στην οποία αναπτύχθηκε και στη δεδομένη χρονική στιγμή. Βασικές Θέσεις Ο Freire (1921-1997) επηρεάστηκε στην ανάπτυξη της θεωρίας του από τη δουλειά του σε προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού στη Βραζιλία της δεκαετίας του 1960. Ο Freire ανέδειξε την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης» με στόχο να ενδυναμώσει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζουν τις δυνάμεις που τις καταπιέζουν και δεν τους επιτρέπουν

να αναπτύξουν το δυναμικό τους (Tennant, 1997). Η άποψη του Freire ήταν ότι τα καταπιεσμένα άτομα δεν κατανοούν την πραγματικότητα στην οποία ζουν και θεωρούν τον κόσμο ως ένα δομημένο καθεστώς στο οποίο οφείλουν να προσαρμοστούν (Κόκκος, 2005: 56). Επιχείρησε, επομένως, να ενθαρρύνει τις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες να αναλάβουν τη συλλογική δράση που θα μπορούσε να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή. Ο Freire πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μετασχηματισμού και συνεπώς αναγκαία για την απελευθέρωση των κοινωνικά καταπιεσμένων ομάδων και ατόμων. Κεντρικό ζήτημα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Paulo Freire, είναι ο διάλογος, ο οποίος προωθεί την ισοτιμία και στηρίζεται στο σεβασμό, την αγάπη και την ανοχή. Ο Freire θεωρούσε το διάλογο αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης, ενώ αντιμετώπιζε τη στιγμή του διαλόγου ως στιγμή μετασχηματισμού. Οι μετασχηματιστικές διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με τον Freire, είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου. Ο Freire ανέπτυξε ένα μοντέλο αλφαριθμητισμού που στηριζόταν στην εξέλιξη των πολιτισμικών κύκλων του κινήματος της Λαϊκής Επιμόρφωσης που άνθισε στη Βραζιλία του 1950. Οι πολιτισμικοί κύκλοι δεν ήταν τίποτε άλλο παρά μία ομάδα ενηλίκων οι οποίοι σε τακτά χρονικά διαστήματα συζητούσαν διάφορα θέματα που τους απασχολούσαν. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ήταν να λειτουργούν ως διευκολυντές της συζήτησης, εισάγοντας για προβληματισμό ορισμένα κρίσιμα ζητήματα που στόχο είχαν να διαφωτίσουν το κεντρικό θέμα. Στην εισαγωγή των κρίσιμων αυτών ζητημάτων οι εκπαιδευτές ενηλίκων αξιοποιούσαν ορισμένες λέξεις-κλειδιά, τις οποίες χρησιμοποιούσε συχνά ο λαός. Οι λέξεις αυτές δεν ήταν τυχαίες. Είχαν ταξινομηθεί αλφαριθμητικά και κωδικοποιούσαν τον τρόπο ζωής του λαού. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορούσε να εισάγει τη λέξη εργασία, η οποία με τη σειρά της θα οδηγούσε στη λέξη εργάτης και στις λέξεις εργατικά δικαιώματα κ.ο.κ. Έργο των εκπαιδευτών επιπλέον ήταν να εμπλέξουν όλους τους εκπαιδευομένους στη συζήτηση, καθώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω της ανταλλαγής εμπειριών ζωής. Στη μέθοδο του Freire υπήρχαν τρία στάδια: α) το Διερευνητικό (Investigative), β) το Θεματικό (Thematization) και γ) το στάδιο του Προβληματισμού (Problematization). Στο Διερευνητικό στάδιο εντοπίζονται οι λέξεις-κλειδιά με βάση τρεις παραμέτρους:

α) τον αριθμό των συλλαβών τους,

β) τη φωνητική τους αξία και

γ) το κοινωνικό νόημα, το οποίο τους αποδίδει η ομάδα των εκπαιδευομένων.

Στο Θεματικό στάδιο αναπτύσσονται θέματα με κοινωνική σημασία τα οποία στη συνέχεια κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται, δηλαδή τους αποδίδεται νόημα και εν συνεχεία γίνεται ανασκόπηση του νοήματος. Το στάδιο του Προβληματισμού συμπίπτει με την κοινωνική δράση. Ο Freire

θεωρούσε το στάδιο του προβληματισμού, δηλαδή τη στιγμή κατά την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης, ως ιδιαίτερα σημαντικό. Μέσα από την ολοκλήρωση των τριών σταδίων οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να επιτύχουν τη συνειδητοποίηση, δηλαδή ήταν σε θέση πλέον να κατανοήσουν ότι η άποψή τους για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν διαμορφώνεται από τις κοινωνικές και ιστορικές δυνάμεις που λειτουργούν σε βάρος τους (Κόκκος, 2005: 56). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Jarvis (2004: 133), η θεωρία του Freire αντιμετωπίζεται κυρίως ως πολιτική παρά ως μία ακόμη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή η αντιμετώπιση της προσέγγισης του Freire οφείλεται στην κεντρική του θέση ότι καμία εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη (Jarvis, 2004: 134). Η συνειδητοποίηση είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πράξεων και παρατηρήσεων οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε ελεύθερες και αυτόνομες συνθήκες μάθησης. Η συνειδητοποίηση οδηγεί στην κριτική αναγνώριση του εαυτού ως υποκειμένου που δύναται να στοχαστεί και να δράσει πάνω στον κόσμο με σκοπό να τον αλλάξει. Καινοτομία Ο Freire επιζητούσε την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Στόχος της μάθησης, σύμφωνα με τον Freire, είναι να οδηγήσει τα άτομα στη χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών (Κόκκος, 2005: 57, Tennant, 1997: 128). Είχε την πεποίθηση ότι, από τη στιγμή που οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θα συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν και τις θέσεις της κυρίαρχης κουλτούρας τις οποίες άθελά τους και χωρίς κριτική σκέψη έχουν αφομοιώσει, δε θα παραμείνουν παθητικοί. Αντιθέτως, θα δράσουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2005: 57). Παράλληλα, υποστήριξε ότι η πραγματική εκπαίδευση μπορεί να συμβεί μέσα από το διάλογο και την επικοινωνία. Μόνο τότε η εκπαίδευση αποτελεί πράξη ελευθερίας και διεργασία απελευθέρωσης (Freire 1970: 93 στο Tennant, 1997: 125). Κριτική στη θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή Πόσο αγγίζει τη σημερινή πραγματικότητα το μοντέλο της κοινωνικής αλλαγής του Paulo Freire; Σε ποιο βαθμό εξυπηρετεί την εκπαίδευση ενηλίκων; Ποιες είναι οι απαραίτητες συνθήκες για την προσαρμογή του στις σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου

Η θεωρία του Freire έχει επηρεάσει πολλούς σύγχρονους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι ο Mezirow και ο Jarvis (1995). Ο τελευταίος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να οδηγεί στη χειραφέτηση. Μολαταύτα, η μεταφορά του μοντέλου του Freire στις δυτικές κοινωνίες τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση. Οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες του δυτικού κόσμου είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες της Λατινικής Αμερικής και της εποχής στην οποία ο Freire ανέπτυξε τη θεωρία του. Είναι χαρακτηριστικό αυτό που αναφέρει ο Κόκκος (2005: 60): «η θεωρητική προσέγγιση και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του Freire λειτουργούν περισσότερο οργανικά έξω από το πλαίσιο του δυτικού κοινωνικού συστήματος». Επιπλέον, η προσέγγιση την οποία ανέπτυξε ο Freire, αν και έχει ικανή θεμελίωση στη φιλοσοφία, στην κοινωνιολογία και στην πολιτική

επιστήμη, ωστόσο δε συνδέεται με τους προβληματισμούς για την εκπαίδευση ενηλίκων που είχαν αναπτύξει οι Dewey, Carl Rogers, Knowles ή Cross (Κόκκος, 2005: 60).

2.3. Η θεωρία της Μετασχηματιζουσας Μάθησης

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

Βασικές Θέσεις Ο Jack Mezirow (1925-), κύριος εκφραστής της θεωρίας της μετασχηματιζουσας μάθησης, υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλαιότερες. Η μάθηση είναι μία διεργασία κατά την οποία αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές με βάση τις οποίες λειτουργούμε, αλλάζουν (Κόκκος, 2005: 75). Οι παραδοχές δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι αντιλήψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για τον κόσμο. Οι παραδοχές, οι οποίες έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από τους ενήλικους εκπαιδευομένους δια μέσου της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης κατατάσσονται σε πέντε κατηγορίες:

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

Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Mezirow: «Στις παραδοχές περιλαμβάνονται οι προθέσεις, οι οποίες μερικές φορές εμφανίζονται ως υπαινιγμοί, όσα θεωρούνται αδιαμφισβήτητα, όπως η συμβατική σοφία ή μία συγκεκριμένη θρησκευτική κοσμοθεωρία, εάν κάποιος εννοεί αυτό που λέει και με ποιον τρόπο το εννοεί –κυριολεκτικά ή μεταφορικά– ως αστείο ή ως καρικατούρα, το πλαίσιο αναφοράς, το χαρακτήρα –ψεύτης, φανατικός εγκληματίας– και οι ιδιότητες του ατόμου που επικοινωνεί, τη σχετικότητα και το χρόνο της

επικοινωνίας, αλλά και το πλαίσιο –βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό– μέσω του οποίου η επικοινωνία αποκτά νόημα» (Mezirow, 2007: Πρόλογος). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει των παραδοχών τους (Κόκκος, 2005: 75). Ορισμένες όμως από τις παραδοχές αυτές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Συνεπώς, η μάθηση δεν είναι απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης ώστε να επιτευχθεί μία νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική). Ο μετασχηματισμός της οπτικής μπορεί να συμβεί, όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω της κριτικής αυτόνομης σκέψης συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow, 1990: 368).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει:

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

Ο Mezirow περιγράφει τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης ως αποτέλεσμα μιας κρίσης, την οποία βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εξαιτίας ορισμένων αποπροσανατολιστικών διλημμάτων. Όταν ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να επιλύσει τα διλήμματα τα οποία αντιμετωπίζει στηριζόμενος σε προηγούμενες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του, τότε βιώνει μία διεργασία αυτο-εξέτασης που συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα ενοχής ή ντροπής. Η αυτο-εξέταση περιλαμβάνει κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που καταλήγει στην αναγνώριση πως και άλλα άτομα έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες. Η αναγνώριση αυτή οδηγεί με τη σειρά της στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων ή πράξεων ικανών να καθορίσουν το πλάνο δράσης. Το τελευταίο περιλαμβάνει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δοκιμή νέων ρόλων, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων, καθώς και το χτίσιμο αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Τελικά το άτομο επανεντάσσεται στη ζωή του, έχοντας όμως μια νέα μετασχηματισμένη οπτική. Επομένως, υπάρχουν δέκα στάδια μέσω των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να επιτύχει τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα.

- 1.Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.
- 2.Αυτο-εξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή).
- 3.Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών.

4.Αναγνώριση από το άτομο πηγή της δυσαρέσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού.

5.Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης.

6.Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης.

7.Απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης.

8.Δοκιμή των νέων ρόλων.

9.Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις.

10.Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.

Η επίτευξη της αλλαγής αποτελεί προσωπική υπόθεση και απόφαση. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει διευκολυντικά και καθοδηγητικά, προσφέροντας τις κατάλληλες ευκαιρίες και εμπυχώνοντας τους ενήλικους εκπαιδευομένους ώστε να ακολουθήσουν τα βήματα τα οποία οδηγούν στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Mezirow: «Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους – να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη. Ως τέτοια θεωρία, έχει ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες διέπονται από δημοκρατικές αξίες. Δεδομένου ότι η θεωρία αυτή αφορά ιδιαίτερα το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως αυτό εξελίχθηκε στο Δυτικό πολιτισμό, θεωρεί ότι η ανθρώπινη τάση για τελειοποίηση εκδηλώνεται, όταν αναφέρεται στη βελτίωση της κατανόησης και της ποιότητας των πράξεών μας μέσω μιας μαθησιακής διεργασίας με νόημα» (Mezirow, 2007: Πρόλογος). Η μετασχηματίζουσα μάθηση υποστηρίζει ότι ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να κατανοήσουμε «πώς είμαστε παγιδευμένοι στην προσωπική μας ιστορία και την ξαναζούμε» (Mezirow, 1978: 101). Σκοπός και μέσο της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να βοηθήσει τους ενήλικους εκπαιδευομένους να καλλιεργήσουν αυτόνομη σκέψη. Η αυτόνομη σκέψη προϋποθέτει την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας των εμπειριών. Ο Mezirow (1990) προτείνει δεκαπέντε τρόπους για την ενεργοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Μέσα στους τρόπους αυτούς περιλαμβάνονται οι ιστορίες ζωής, η ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων, η τήρηση

ημερολογίου, η αξιοποίηση βιβλιογραφικών πηγών, ο διάλογος που ανιχνεύει τις πεποιθήσεις των ατόμων, το παίξιμο ρόλων κτλ.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης θεωρεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πρέπει να στηρίζονται στη διερεύνηση των παραδοχών, των πρακτικών και των πεποιθήσεών τους, ώστε να κατανοήσουν την εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές.

Έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο αυτό είναι:

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

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

Η μετασχηματίζουσα μάθηση υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να παίρνουν θέση υπέρ της αλλαγής. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν το ρόλο να προωθούν το διάλογο και τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αυτόν, καθώς και να αποφεύγουν το δογματισμό. Επομένως, το περιβάλλον της μάθησης πρέπει να είναι προστατευμένο και να προωθεί τη δημοκρατία στις σχέσεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Στη διεργασία της μάθησης οι εκπαιδευτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να αποκτήσουν επίγνωση των παραδοχών τους και να τις αλλάξουν, προσφέροντάς τους τις ανάλογες εμπειρίες (Perry, 1970, στο Cross, 1981: 231). Μέσα από αυτό το ρόλο οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να βοηθήσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες τις οποίες έχουν ώστε να γίνουν χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι. Σύμφωνα με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, σημασία έχει αυτό που ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος επιθυμεί να μάθει. Καινοτομία Η καινοτομία στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εντοπίζεται στο διαχωρισμό της βιωματικής από τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο Mezirow (1991: 368) θεωρεί ότι δια μέσου της βιωματικής μάθησης χρησιμοποιούμε τις υπάρχουσες προσδοκίες μας, ώστε να κατανοήσουμε κάποιες πτυχές των εμπειριών μας που υπήρξαν ασαφείς ή μη κατανοητές. Αντιθέτως, αξιοποιούμε τη μετασχηματίζουσα μάθηση, για να ερμηνεύσουμε τις εμπειρίες μας σύμφωνα με μία σειρά από νέες προσδοκίες. Μέσα από αυτή τη διεργασία αποδίδουμε νέο νόημα και αποκτούμε νέα οπτική για τις παλαιότερες εμπειρίες μας (Mezirow, 1991: 368). Μια γυναίκα που έχει εγκαταλείψει την εκπαίδευσή της για να ανταποκριθεί σε έναν παραδοσιακό ρόλο, ο οποίος απαιτεί από εκείνη να παραμείνει στο σπίτι, μέσα από τη συμμετοχή της σε ένα πρόγραμμα βιωματικής μάθησης που στόχο έχει την προσωπική αλλαγή, μπορεί να κατανοήσει τους βαθύτερους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκε στην απόφασή της να εγκαταλείψει το

σχολείο. Με τη μετασχηματίζουσα μάθηση η ίδια γυναίκα μπορεί να οδηγηθεί στην επανεξέταση του κοινωνικού της ρόλου και στη διεκδίκηση της επιστροφής της στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αρκετών γυναικών, οι οποίες για διάφορους προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους είχαν εγκαταλείψει την εκπαίδευσή τους.

Κριτική στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Η άποψη του Mezirow σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή έχει τοποθετήσει τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στο στόχαστρο της κριτικής (Griffin, 1987, Collard & Law, 1989 στο Κόκκος, 2005: 77). Ο Mezirow, ισχυρίζονται οι επικριτές του, έχει αποδεχτεί ότι οι κοινωνικές δομές αποτελούν πηγή εμποδίων της μάθησης. Μολαταύτα –υποστηρίζουν οι ίδιοι– δε λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη τις δυνάμεις της κοινωνικής αλλαγής ούτε τον κυρίαρχο ρόλο της ηγεμονίας στις σχέσεις εκπαιδευομένων – εκπαιδευτών. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο ίδιος: «πρέπει να ξεκινήσουμε από το μετασχηματισμό της ατομικής οπτικής, πριν επιτύχουμε τον κοινωνικό μετασχηματισμό» (Mezirow, 1991: 211). Η συμμετοχή του ατόμου σε κινήματα τα οποία προωθούν την κοινωνική αλλαγή μπορεί να συμβεί μόνο εφόσον έχει επιτευχθεί ο ατομικός μετασχηματισμός (Tennant, 1997: 128). Από την άλλη, ουδέποτε ο Mezirow αρνήθηκε τη σημασία των σχέσεων εξουσίας που εμπεριέχονται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (2007: 6). «Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ατομικές και κοινωνικές διαστάσεις και επιδράσεις. Απαιτεί να έχουμε ενσυναίσθηση του πώς αποκτούμε τη γνώση μας και να έχουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντίληψη για τις αξίες που καθοδηγούν τις απόψεις μας. Οι πολιτισμικοί κανόνες, οι κοινωνικο-οικονομικές δομές, οι ιδεολογίες και οι πεποιθήσεις μας καθώς και οι πρακτικές που υποστηρίζονται από όλα αυτά, συχνά συνωμοτούν, ενθαρρύνοντας το συμβιβασμό και παρακωλύοντας την ανάπτυξη της αίσθησης για υπεύθυνη δράση» (Mezirow, 2007: Πρόλογος).

Ο Mezirow υποστηρίζει ότι η συμμετοχή στα κοινά προϋποθέτει να υπάρξει πρώτα ένας ουσιώδης συλλογικός διάλογος. Ο διάλογος αυτός μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας, άλλα άτομα, τις δικές μας προθέσεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες μας. Συγκεκριμένα ο συγγραφέας δηλώνει ότι «στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι συμμετέχοντες που έχουν σκοπό την κοινωνική ή οργανωτική αλλαγή αναζητούν άλλους για να μοιραστούν την επιθυμία τους να διαμορφώνουν κύτταρα αντίστασης στις ανεπεξέργαστες πολιτισμικές νόρμες των οργανισμών, των κοινοτήτων, των οικογενειών και της πολιτικής ζωής, γίνονται ενεργά υποκείμενα της πολιτισμικής αλλαγής» (Mezirow, 2007: Κεφάλαιο 1). Επομένως, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός

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

3. Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων

3.1 Κίνητρα για τη Συμμετοχή

Η πρώτη ευρύτερα γνωστή συστηματική διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής αποδίδεται στον C. O. Houle, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ερεύνησε τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων με βάση ποιοτικού τύπου προσέγγιση (εις βάθος συνεντεύξεις) σε 22 εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν σε διαφόρων τύπων προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ο Houle πρότεινε μια τυπολογία των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Houle's typology of adult learners) διακρίνοντας τρεις τύπους: τους προσανατολισμένους στους στόχους, τους προσανατολισμένους στη δράση και τους προσανατολισμένους στη μάθηση. Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησε αργότερα ο Tough (1968) με εις βάθος συνεντεύξεις σε 35 εκπαιδευόμενους, καταγράφοντας ως βασικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα όχι για ένα λόγο, αλλά για αρκετούς και διαφορετικούς μεταξύ τους λόγους (5,4 αναφορές κατά μέσο όρο από κάθε συμμετέχοντα), ενώ ένα από τα κύρια ευρήματα της έρευνας του ήταν η επιθυμία των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκτούν από το πρόγραμμα (Tough, ο.π.). Προκειμένου να διαμορφώσει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατα- νόηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, ο Mezirow (ο.π., σ. 144) χρησιμοποιεί για πρώτη φορά στο έργο του τον όρο της οπτικής (perspective), ο οποίος αποδίδεται από τον ίδιο στους Becker, Geer & Hughes που τον ορίζουν ως «ένα συντεταγμένο σύνολο ιδεών και πράξεων που ένα άτομο χρησιμοποιεί σε μια προβληματική κατάσταση... ο κανονικός τρόπος που σκέφτεται, αισθάνεται και δρα ένα άτομο σε μια τέτοια κατάσταση» (1968, σ. 2). Κατά τον Mezirow, ο τρόπος που το άτομο προσδιορίζει μια τέτοια κατάσταση έχει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: (α) καθορισμός στόχων, (β) περιγραφή του οργανισμού εντός του οποίου δρα και των απαιτήσεων που αυτός εισάγει στη δράση του, (γ) τυπικοί και άτυποι κανόνες από τους οποίους η δράση αυτή καθορίζεται, και (δ) αμοιβές και τιμωρίες.

3.2 Εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή

Η Cross έχει προτείνει και την κλασική πλέον τυπολογία των εμποδίων για τη συμμετοχή κατατάσσοντας τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες (ο.π., σ. 98):

Καταστασιακά (situational): πρόκειται για τα εμπόδια που αποδίδονται στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται μια συγκεκριμένη περίοδο ο ενήλικος και περιλαμβάνουν παράγοντες όπως η έλλειψη χρημάτων, η έλλειψη χρόνου, η φροντίδα των παιδιών για τους γονείς, κ.ά.

Θεσμικά (organizational): στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι παράγοντες και οι διαδικασίες που αποθαρρύνουν ή αποκλείουν τους ενήλικους, όπως τα ωράρια διεξαγωγής, οι προϋποθέσεις εισαγωγής σε ορισμένους τύπους προγραμμάτων, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων, στην ουσία δηλαδή παράγοντες που συνδέονται με τους θεσμούς και τους οργανισμούς που προσφέρουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ή/και ρυθμίζουν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας αυτών των προ- γραμμάτων.

Προδιαθετικά (dispositional): εδώ εντάσσονται οι στάσεις έναντι της μάθησης και οι αντιλήψεις που έχουν οι ενήλικοι για το ρόλο τους ως εκπαιδευομένων, για παράδειγμα οι πολίτες τρίτης ηλικίας θεωρούν ότι είναι αρκετά μεγάλοι για να μάθουν ή οι ενήλικοι με περιορισμένο εκπαι- δευτικό υπόβαθρο πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση..

Σε πρόσφατο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2012, σ. 10) αναφέρονται τρεις κατηγορίες εμποδίων τα δομικά (structural), τα καταστασιακά (situational) και τα ψυχολογικά (psychological) εμπόδια. Εκκινώντας από την περίπτωση των σκανδιναβικών χωρών και ειδι- κότερα της Σουηδίας, ο Γουγουλάκης (ο.π.) διατυπώνει τη θέση ότι η συμμετοχή σε εθελοντικές οργανώσεις, κοινωνικά δίκτυα και συλλογικότητες πιθανόν να συναρτάται με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη διασπορά της διαπροσωπικής εμπιστοσύνης σε μια κοινωνία. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει το ποσοστό των Σουηδών που δηλώνουν ότι εμπιστεύονται τους συμπολίτες τους υπερβαίνει το 60%, όταν το αντίστοιχο ποσοστό στην ελληνική κοινωνία είναι μικρό- τερο του 20%. Σημειώνουμε ότι στην Ελλάδα η συμμετοχή σε εθελοντικές οργανώσεις και συλλογικότητες κινείται σε χαμηλά επίπεδα, ενώ ιδιαιτέρως χαμηλή είναι η συμμετοχή των νέων σε εθελοντικές δραστηριότητες, όπως αναφέρεται σε σχετικές έρευνες (βλ. ενδεικτικά Lyberaki & Paraskevoroulos, 2002). Σε έρευνα που διεξήχθη το 2004 και 2005 σε δείγμα 1.600 νέων ηλικίας 25-29 ετών διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό που δεν συμμετείχε σε κανενός είδους οργάνωση συλλογικής δράσης ανερχόταν σε 59,4% (Δεμερτζής, Σταυρακάκης, Ντάβου, Αρμενάκης, Χρηστάκης, Γεωργαράκης, & Μπουμπάρης, 2008, σ. 156). Όπως επισημαί- νεται: «το ποσοστό αυτό είναι αναμφισβήτητα υψηλό και τοποθετείται στο ένα άκρο της ευρωπαϊκής εικόνας. Στο άλλο άκρο βρίσκονται χώρες όπως η Σουηδία, όπου λιγότερο από το ένα πέμπτο των νέων δηλώνουν πως δεν συμμετέχουν σε καμία δραστηριότητα αυτού του τύπου» (ο.π., σ. 157).

4. Εκπαιδευτικές τεχνικές κατάλληλες για τη διδασκαλία ενηλίκων

Τεχνικές ενίσχυσης του ενδιαφέροντος και της εμπλοκής των ενήλικων εκπαιδευομένων

Το κλειδί της επιτυχίας βρίσκεται στην ενεργοποίηση των γνωστικών μηχανισμών του εκπαιδευόμενου μέσω της εσωτερικής παρώθησής του για μάθηση.

- Χρειάζεται πρωτίστως το άτομο να πιστέψει ότι βρίσκεται σε έναν χώρο, όπου τόσο ο εκπαιδευτής όσο και το σύνολο της ομάδας το σέβονται.
- Χρειάζεται να νιώσει ενεργό μέλος της ομάδας, η επιτυχία της οποίας στηρίζεται και στη δική του συμβολή.
- Χρειάζεται, επίσης, ένα «συμβόλαιο», το οποίο θα συναποφασισθεί ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας.

Το Συμβόλαιο

Στοιχεία που μπορεί να έχει ένα «συμβόλαιο»

- Ακούμε προσεκτικά την άποψη/προοπτική των άλλων.
- Τηρούμε εχεμύθεια σε σχέση με προσωπικές πληροφορίες που μοιράζονται άτομα της ομάδας.
- Αποφεύγουμε να προβαίνουμε σε γενικεύσεις για συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων.
- Μοιραζόμαστε τον χρόνο ομιλίας με τους άλλους.
- Εστιαζόμαστε στη δική μας μάθηση.
- Ενημερώνουμε την ομάδα, αν θα απουσιάζουμε.

Το συμβόλαιο πρέπει να συνδιαμορφωθεί, για να τυγχάνει του απαιτούμενου σεβασμού.

Η πρώτη συνάντηση

Η πρώτη συνάντηση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευομένους είναι, ίσως, η πιο σημαντική για την πορεία της μάθησης, γιατί θέτει τα θεμέλια για τη συνεργασία της ομάδας και τη σύνταξη του **μαθησιακού συμβολαίου**.

Στόχοι της εναρκτήριας συνάντησης είναι:

- να μειωθεί η ένταση και το άγχος των εκπαιδευομένων,
- να γνωριστούν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή και να τους δοθεί χρόνος να μιλήσουν,
- να καθοριστούν κανόνες και θέματα δεοντολογίας, που θα ισχύουν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος,
- να διερευνηθούν οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα,
- να γνωρίσει ο εκπαιδευτής τα μέλη της ομάδας την οποία εκπαιδεύει,
- να καταρτισθεί το μαθησιακό συμβόλαιο και να τεθούν τα θεμέλια της συνεργασίας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών.

Είναι δεδομένο ότι κατά την πρώτη συνάντηση οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν άγχος και αβεβαιότητα. Επομένως, είναι σημαντικό να τους επιτραπεί να εκφραστούν ελεύθερα (Κόκκος, 2005). Στην εναρκτήρια συνάντηση ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων είναι απαραίτητο να αφιερώσει χρόνο, για να απαντήσει στις απορίες των εκπαιδευομένων για τη φύση και λειτουργία του προγράμματος. Είναι σημαντικό να δείξει ότι έχει ένα ξεκάθαρο πρόγραμμα με στόχους και δραστηριότητες, το οποίο, όμως, θα προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα της ομάδας. **«Κάθε μέλος της ομάδας λειτουργεί ως συνδιαμορφωτής».**

Τεχνικές γνωριμίας – συγκεκριμένες δραστηριότητες:

• **Αυτοπαρουσίαση:**

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων παρουσιάζει τον εαυτό του, δίνοντας έμφαση κυρίως στην επαγγελματική και εκπαιδευτική του πορεία.

Εάν θέλει, μπορεί να μοιραστεί με τους εκπαιδευόμενους ορισμένα προσωπικά

στοιχεία, για να «σπάσει ο πάγος» και να δώσει την αίσθηση ότι όλοι εκφράζονται

ελεύθερα στο πλαίσιο μιας ομάδας με ισότιμα μέλη.

– Δίνει τη δυνατότητα να του υποβληθούν ερωτήσεις.

– Μοιράζεται προσωπικές εμπειρίες.

• **Γνωριμία σε ζευγάρια:**

Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να χωριστούν σε ζευγάρια. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να πάρουν μια σύντομη συνέντευξη ο ένας από τον άλλον, η οποία θα επικεντρωθεί:

α) στην εκπαιδευτική τους πορεία,

β) στην επαγγελματική τους πορεία,

γ) στους λόγους συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και

δ) σε ορισμένα προσωπικά τους στοιχεία, εφόσον το επιθυμούν.

Η γνωριμία σε ζευγάρια μπορεί να διαρκέσει περίπου 10-15 λεπτά. Στο επόμενο

στάδιο, ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων ζητά από τους εκπαιδευόμενους να συστήσουν

το ταίρι τους σε όλη την ομάδα.

– Εάν ο αριθμός των εκπαιδευόμενων είναι περιττός, συμμετέχει ως μέλος ενός ζευγαριού και ο εκπαιδευτής.

• **Αλυσίδα:**

Οι εκπαιδευόμενοι συστήνουν τον εαυτό τους στην ομάδα, λέγοντας απλώς το μικρό τους όνομα και τα ονόματα όσων κάθονται πριν από αυτούς. Κάθε εκπαι-

δευόμενος που συστήνεται στην αλυσίδα πρέπει να αναφέρει, εκτός από το όνομά

του, τα ονόματα όλων όσοι έχουν ήδη συστηθεί πριν από αυτόν.

• **Χαρακτηριστικά:**

Οι εκπαιδευόμενοι γράφουν σε ένα χαρτί ορισμένα πράγματα τα οποία προτιμούν.

Για παράδειγμα, μπορούν να γράψουν το αγαπημένο τους φαγητό, τηλεοπτικό

πρόγραμμα, ζώο, παιχνίδι, άθλημα, μουσική κ.λπ. Στη συνέχεια, αναζητούν στην

ομάδα ένα άλλο άτομο, με το οποίο μοιράζονται κάποιες κοινές προτιμήσεις.

Αφού συζητήσουν για 2-3 λεπτά μεταξύ τους για ποιο λόγο έχουν αυτές τις προτιμήσεις και ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά τους, ο καθένας ατομικά εξηγεί τους λόγους του στην ομάδα και λέει το όνομά του.

Για περισσότερες τεχνικές Αρχοντάκη-Φιλίππου (2003)

ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ:

ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ

: • Η Εμπλουτισμένη Εισήγηση

- Ο Καταιγισμός ιδεών
- Η Εργασία σε Ομάδες
- Η Μελέτη Περίπτωσης
- Το Παιχνίδι Ρόλων
- Η Προσομοίωση
- Η Επίδειξη
- Η Συνέντευξη από Ειδικό

Μετά την ανάλυση της κάθε μία από τις παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές και των βασικών προδιαγραφών για την αποτελεσματική εφαρμογή της, θα ακολουθήσει η ανάλυση των κριτηρίων με βάση τα οποία ο εκπαιδευτής θα επιλέξει και θα συνδυάσει τις εκπαιδευτικές τεχνικές κατά το στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος.

ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΕΝΗ ΕΙΣΗΓΗΣΗ

Συνήθως η πρώτη εκπαιδευτική τεχνική που έρχεται στο μυαλό μας όταν κάποιος μας ρωτήσει ποιες τεχνικές εφαρμόζουμε ή γνωρίζουμε γενικότερα, είναι η Εισήγηση. Ίσως γιατί στην Ελλάδα 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' έδρας διδασκαλία ήταν αυτή που εφαρμόζαν συνήθως 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.)⁹ στην τεχνική της εισήγησης, αλλά και τον εντοπισμό της αναγκαιότητας να εμπλουτιστεί – στην περίπτωση που κρίνεται η χρήση της ως απαραίτητη – με συμμετοχικές δραστηριότητες.

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Μερικά από τα μειονεκτήματα που κατά καιρούς έχουν εκφραστεί για την τεχνική της εισήγησης, όταν αυτή είναι παρατεταμένη και έχει σχεδιαστεί ερήμην των αναγκών των εκπαιδευομένων, είναι τα εξής:

- Ο εισηγητής, λόγω της μονόδρομης επικοινωνίας και της έλλειψης ανατροφοδότησης, δε γνωρίζει αν μετέδωσε επιτυχώς τα μηνύματά του ούτε το βαθμό μάθησης που επιτεύχθηκε.

- Αποδίδεται στον εκπαιδευόμενο παθητική ιδιότητα.
 - Η συγκέντρωση των ακροατών μειώνεται μετά από 15-20 λεπτά.
 - Η διατήρηση των νέων γνώσεων είναι μικρής χρονικής διάρκειας.
- 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.
- Με την εφαρμογή της εισήγησης θεωρείται δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι έχουν τον ίδιο ρυθμό 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 αποτελεί ακόμη και σήμερα 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, μπορεί να βελτιωθεί, η χρήση της.

ΣΕ ΠΟΙΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΑΙΡΙΑΖΕΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ Η ΕΙΣΗΓΗΣΗ

Μερικοί λόγοι για τους οποίους μπορεί κάποιος να επιλέξει τη χρήση της εισήγησης έναντι κάποιας άλλης περισσότερο ενεργητικής τεχνικής είναι οι εξής:

- Ο εκπαιδευτής νιώθει την ανάγκη να παρουσιάσει τις προσωπικές του απόψεις στην εκπαιδευόμενη ομάδα.
- Η εισήγηση είναι η πιο εύκολη και γρήγορη τεχνική μετάδοσης πληροφοριών.
- 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: 375)

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Εφόσον ο εκπαιδευτής καταλήξει στην απόφαση ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και οι ανάγκες των συμμετεχόντων θα καλυφθούν πληρέστερα με τη χρήση της εισήγησης, τότε υπάρχουν κάποιες βασικές προδιαγραφές που πρέπει να ακολουθήσει προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά της.

- Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να διαθέτει πολύ καλή γνώση του θέματος που θα εισηγηθεί.
- Η προετοιμασία του εκπαιδευτή πρέπει να είναι άριστη. Μπορεί να εξασκηθεί μπροστά σε ομάδα γνωστών ή φίλων, ή μπροστά σε καθρέφτη ή ακόμα και να βιντεοσκοπηθεί για να δει και να ακούσει τον εαυτό του και να προβεί σε τυχόν βελτιώσεις.
- 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 με 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, ταινίες, μουσική, εικόνες, χαρτοπίνακα κτλ), 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, αν είναι αφηρημένοι, κτλ).
- 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» (π.χ. αν η ομάδα είναι καθισμένη σε διάταξη Π ο εκπαιδευτής να ξεκινά την οπτική επαφή από το πρώτο μέλος που κάθετα στο αριστερό άκρο, να περνά με το βλέμμα του από το κάθε ένα μέλος ξεχωριστά και να καταλήγει στο άτομο που κάθετα πρώτο από δεξιά).
- Να ζητά ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση της εισήγησης. 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.

ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών («brainstorming» στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία) 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 εκπαιδευόμενους να προτείνουν ατομικά όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μια 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 αππραγματοποίητη (Κόκκος, 2005):

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΟΥ ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΥ ΙΔΕΩΝ

- Δε γίνεται κριτική όσο παρουσιάζονται οι ιδέες.
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να φροντίσει να νιώσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι άνετα να συμμετάσχουν στη συζήτηση.
- Ο εκπαιδευτής πρέπει να προσέξει να μην πλατειάσει ο καταϊγισμός και να μην διολισθήσει σε επίδειξη φαντασίας ή μη δημιουργική παράθεση ιδεών.
- Ο εκπαιδευτής δεν ξεχνά 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. (Κόκκος, 2005: 44 - 45)

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΥ ΙΔΕΩΝ

- Απελευθερώνεται η σκέψη των συμμετεχόντων.
- Η ατμόσφαιρα γίνεται πιο χαλαρή.
- Υπάρχει χώρος για εκπλήξεις, χιούμορ, ελεύθερη έκφραση.
- Οι συμμετέχοντες νιώθουν 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.
- Αξιοποιούνται η δημιουργικότητα και η εμπειρία της ομάδας.
- Αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των συμμετεχόντων.
- Τα ζητήματα εξετάζονται από νέες και πολλαπλές οπτικές γωνίες, πράγμα που ευνοεί το μετασχηματισμό ορισμένων στερεότυπων πεποιθήσεων. (Κόκκος, 2005: 97)

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

Η εργασία σε ομάδες 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. Στη συνέχεια, κάθε υποομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια (μέσω εκπροσώπου της που έχει ήδη καθορίσει) το αποτέλεσμα της, ενώ ο εκπαιδευτής συντονίζει μια 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. Οι Ομάδες Εργασίας μπορούν να πραγματοποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή μέσα στη διάρκεια του προγράμματος. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές σε στιγμές όπου η εκπαιδευόμενη ομάδα παρουσιάζει σημάδια κόπωσης (π.χ. αργά το απόγευμα ή μετά το μεσημεριανό φαγητό) και χρειάζεται να

ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Ο προσδιορισμός των ομάδων (πώς θα χωριστούν, πόσα μέλη σε κάθε ομάδα) μπορεί να γίνει είτε από τον εκπαιδευτή, είτε τυχαία, είτε με προσωπική επιλογή των εκπαιδευομένων. Ας σημειωθεί ότι η σύσταση των ομάδων δεν πρέπει να είναι η ίδια σε ένα μεγάλης διάρκειας πρόγραμμα. Λ.χ., αφού 4-5 άτομα 37 εργαστούν τρεις-τέσσερις φορές μαζί, μετά καλό θα είναι να ανακαταταξινομηθούν σε άλλες ομάδες. Έτσι, αναπτύσσεται οικειότητα και δίνονται ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ περισσότερων μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

- 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.
- Ίδανικός 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 αδιέξοδο 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 εκπαιδευόμενους.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ

- Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσω πράξης.
- Αναπτύσσεται η αυτονομία των εκπαιδευομένων.

- Έχει ευρεία χρήση σε όλα τα γνωστικά πεδία.
- Επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι όλων των επιπέδων και κυρίως των ικανοτήτων και στάσεων.
- Εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων (δεδομένου ότι ακόμη και αν κάποιος δεν νιώθει άνετα να συμμετέχει στην ολομέλεια, στα πλαίσια της μικρότερης υποομάδας θα του δοθεί η ευκαιρία να εκφραστεί).
- Ενισχύεται η διαδικασία του κριτικού στοχασμού.
- Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων ύστερα από την επιτυχημένη εκπόνηση της εργασίας που ανέλαβαν στα πλαίσια της υποομάδας.
- Αναπτύσσεται κλίμα αλληλεγγύης και συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Κρατάει υψηλό το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.
- Μπορεί να εξοικονομηθεί πολύς χρόνος ιδιαίτερα αν οι ομάδες εργάζονται ταυτόχρονα επάνω σε διαφορετικά θέματα.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η Μελέτη Περίπτωσης είναι τεχνική που μοιάζει με την Εργασία σε Ομάδες, κυρίως στο ότι η ολομέλεια προκειμένου να μελετήσει ένα σενάριο, χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες. Ωστόσο κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι πρόκειται για μια σύνθετη άσκηση για την οποία απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί, εφόσον η διερεύνηση του θέματος / προβλήματος συνήθως χρειάζεται να είναι πολύπλευρη. Επίσης, ένα άλλο σημείο στο οποίο διαφέρει από την Εργασία σε Ομάδες είναι πως 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 κάποιες πρώτες γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο. Κατά τη μελέτη περίπτωσης προετοιμάζεται και δίνεται στους εκπαιδευόμενους ένα περιστατικό πραγματικό ή φανταστικό που σχετίζεται με το θέμα που εξετάζεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευόμενοι συγκροτούν ομάδες προκειμένου να 39 διερευνήσουν σε βάθος το σενάριο και να προτείνουν λύσεις ή να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που έχουν τεθεί ή και να ασκήσουν κριτική σε λύσεις που ήδη παρουσιάζονται, και να προτείνουν δικές τους λύσεις για το εξεταζόμενο πρόβλημα.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

- Το σενάριο είναι ρεαλιστικό, κατά προτίμηση αληθινό.
- Το σενάριο εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους.
- Τα στοιχεία και τα δεδομένα είναι σαφή και περιεκτικά, και παρουσιάζονται με μια 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 μια επισταμένη μελέτη και προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευόμενων προκειμένου να καταλήξουν σε λύσεις και προτάσεις.
- Το περιστατικό εμπεριέχει στοιχεία και δεδομένα για τα οποία απαιτείται να γίνει σύγκριση και βαθιά ανάλυση / μελέτη.
- Αποφεύγονται περιττά δεδομένα που δεν είναι χρήσιμα κατά την ανάλυση των επί μέρους στοιχείων του περιστατικού ή που μπορεί να δημιουργήσουν σύγχυση στους εκπαιδευόμενους.
- Το σενάριο προς μελέτη και ανάλυση δεν απαιτεί μια μοναδική και συγκεκριμένη προσέγγιση, αλλά είναι ανοικτής μορφής και μπορεί να επιδέχεται παραπάνω από μια 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. (Eitington, 1996: 366)

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

- Ενισχύεται η κριτική και αναλυτική ικανότητα των εκπαιδευομένων.
- Αναπτύσσεται η δημιουργική και καινοτομική σκέψη.
- Υποκινείται η ευρετική πορεία προς τη μάθηση.
- Συνήθως εξετάζονται αληθινά σενάρια και προβλήματα για τα οποία προκύπτουν λύσεις που έχουν άμεση εφαρμογή.
- Διασυνδέεται η σχετική εμπειρία με το μελετώμενο θεωρητικό πλαίσιο.
- Δίνει τη δυνατότητα μιας σφαιρικής αντίληψης του εξεταζόμενου προβλήματος.
- Οι εκπαιδευόμενοι ευαισθητοποιούνται για τη δυνατότητα ανεύρεσης ποικίλων λύσεων σε κάθε πρόβλημα.
- Μέσω της εξέτασης συγκεκριμένων στοιχείων και λύσεων αναπτύσσεται εξειδικευμένη παρά γενικευμένη γνώση για το εκπαιδευτικό αντικείμενο.
- Προωθείται η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της υποομάδας.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ

Το παιχνίδι ρόλων είναι μια από τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτής προκειμένου να εξασφαλίσει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Στο παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται σε μια «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, 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. Κατά το παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, έτσι ώστε να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά, (Κόκκος, 1998: 205). 41 Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι αν και τα παιχνίδια ρόλων μπορεί να αποτελούν υπέροχες δραστηριότητες χαλάρωσης, ή δημιουργίας, δεν χρησιμοποιούνται τόσο εύκολα για την εκμάθηση πιο τεχνικών θεμάτων όπως π.χ. ενός λογισμικού (Courau, 2000: 71).

ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΡΟΛΩΝ

- 1.** Δημιουργία του σεναρίου που θα παιχτεί. Ο εκπαιδευτής έχει προετοιμάσει ένα ξεκάθαρο σενάριο / 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 την έναρξη του παιχνιδιού ρόλων ο εκπαιδευτής χρειάζεται να προετοιμάσει και να εμπυχώσει 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 οι δισταγμοί αυτοί και να δημιουργηθεί μια ζεστή και άνετη ατμόσφαιρα.
- 3.** Επιλογή των παικτών. Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να επιλεχθούν ποιοι εκπαιδευόμενοι θα αναλάβουν τους ρόλους που θα παιχτούν και ποιοι θα λειτουργήσουν ως παρατηρητές. Εδώ υπάρχουν διάφορες παραλλαγές. Μπορεί οι ρόλοι να επιλεχθούν 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 άτομα (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, έτσι 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 δεν θα πρέπει να επέμβουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μπορεί ακόμα να χωρίσει τους παρατηρητές σε διάφορες ομάδες π.χ. 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 περίσταση 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 πως υποδύθηκαν τους ρόλους τους και να έτσι να προκύψουν αντικειμενικά για όλους συμπεράσματα).

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 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 συμπεράσματα που προέκυψαν από το παιχνίδι.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ 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. Π.χ. 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 εκπαιδευόμενων, 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 εμπύχωσης 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 τις ημέρας που οι εκπαιδευόμενοι είναι ξεκούραστοι και μπορούν να αποδώσουν.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΡΟΛΩΝ

- Αποτελεί μια από τις πιο ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Εφαρμόζεται σε εκπαιδευόμενους κάθε επιπέδου.
- Μέσω του άμεσου βιώματος ενισχύεται η μαθησιακή ικανότητα των εκπαιδευομένων.
- Οδηγεί σε δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων.
- Επιτρέπει να αναδυθούν στάσεις και συμπεριφορές τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ίσως σε άλλες περιπτώσεις να είχαν αναστολές να εκφράσουν ή να μην τις συνειδητοποιούσαν.
- Είναι μια από τις καλύτερες τεχνικές για την επίτευξη των στόχων στο επίπεδο των στάσεων, εφόσον βοηθά τους εκπαιδευόμενους να στοχαστούν κριτικά τις αντιλήψεις και συμπεριφορές τους.
- Βοηθά τον εκπαιδευτή να αξιολογήσει την πρόοδο των εκπαιδευομένων σε σχέση με τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ

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 μια νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση (λ.γ. 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 του παιχνιδιού ρόλων (Κόκκος, 1999: 39). Μια 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 τραπεζική συναλλαγή σε προσομοιωμένο ταμείο τραπεζικού καταστήματος ή προσομοιωμένες ασκήσεις κατά την εκπαίδευση για χρήση υπολογιστή) μπορεί να γίνει από κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά (Courau, 2000: 75).

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗΣ

- 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 της διάρκειας της άσκησης πρέπει να είναι καθορισμένα και να γνωστοποιηθούν στους εκπαιδευόμενους.
- 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.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗΣ

- Όλα τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν και για την τεχνική του Παιχνιδιού Ρόλων.
- 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 και με

χαμηλό ρίσκο, και να εκπαιδευτούν για το χειρισμό καταστάσεων που ενέχουν περισσότερο άγχος και κίνδυνο (π.χ. η προσομοίωση μιας φωτιάς σε ένα κτήριο και η εκπαίδευση των υπαλλήλων για το πώς να λειτουργήσουν κάτω από τέτοιες δύσκολες συνθήκες).

- Παρέχεται η δυνατότητα του λάθους και η μάθηση μέσα από αυτό, χωρίς τις συνέπειες που ένα αντίστοιχο λάθος μπορεί να έχει σε πραγματικό περιβάλλον.

ΕΠΙΔΕΙΞΗ

Κατά την τεχνική της Επίδειξης ο εκπαιδευτής επιδεικνύει ο ίδιος στην πράξη τα δεδομένα του γνωστικού αντικείμενου που εξετάζεται (π.χ. μια έννοια, ένα εργαλείο, μια συσκευή, μια διαδικασία, πληροφοριακό υλικό, κτλ). Κατά τη διάρκεια της επίδειξης ή αμέσως μόλις την ολοκληρώσει, ο εκπαιδευτής φροντίζει να εμπλέξει 46 ενεργά τους εκπαιδευόμενους έτσι ώστε και οι ίδιοι να αισθανθούν, να δουν, να ακούσουν ή να αγγίξουν το σχετικό αντικείμενο της εκπαίδευσης, επαναλαμβάνοντας τα οποιαδήποτε βήματα έχουν εξεταστεί.

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΕΙΞΗΣ

- Όλοι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπλακούν ενεργά (να αγγίξουν, να νιώσουν, να χρησιμοποιήσουν κτλ) είτε κατά τη διεξαγωγή της επίδειξης είτε αμέσως μόλις ολοκληρωθεί. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να φροντίσει ώστε να μην μείνουν κάποιοι ανενεργοί, χωρίς να κάνουν τη σχετική εξάσκηση.
- Η τεχνική της επίδειξης να είναι κατάλληλη για το γνωστικό αντικείμενο (δεν μπορούν όλα τα θέματα να μελετηθούν με τη χρήση αυτής τεχνικής).
- Χρειάζεται να υπάρχουν τα απαραίτητα υποστηρικτικά υλικά για την υλοποίηση της επίδειξης (π.χ. Η/Υ, εργαλεία, όργανα κτλ). Τα υλικά πρέπει να φτάνουν για όλους τους εκπαιδευόμενους.
- Τα υλικά/αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν για την επίδειξη πρέπει να είναι σε καλή κατάσταση και να λειτουργούν.
- Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει το δικό του ρυθμό. Άλλοι επαναλαμβάνουν γρήγορα μια διαδικασία και άλλοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο. Ο εκπαιδευτής κατανοεί τους ατομικούς ρυθμούς και βοηθά στον απαραίτητο συντονισμό ώστε η ομάδα να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΔΕΙΞΗΣ

- Ενεργοποιεί άμεσα το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται.
- Δίνει την ευκαιρία της άμεσης πρακτικής εφαρμογής και της κατανόησης των ρεαλιστικών διαστάσεων του αντικείμενου που εξετάζεται.
- Δίνει την ευκαιρία μάθησης μέσα από τη «δοκιμή και λάθος».

- Οι εκπαιδευόμενοι αφομοιώνουν προοδευτικά τη νέα γνώση και ικανότητα.
- Αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους συνειδητοποιώντας τις ικανότητες αυτομόρφωσης που ενδέχεται να διαθέτουν.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟ

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 εκμαιεύσουν τις πηγές εκείνες που αφορούν και καλύπτουν άμεσα τις ιδιαίτερες προσωπικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι 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» (Κόκκος, Α., 2005, σελ. 83).

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟ

A. ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ

- 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 αποτελέσματα (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).

B. ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- 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 διευκρινήσεις.
- 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 διευκρινήσεις στον ειδικό ή να συνδέσει

ορισμένα στοιχεία με το γνωστικό αντικείμενο ή να εκμαιεύσει περισσότερα στοιχεία από τον προσκεκλημένο.

Γ. ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ 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 (Κόκκος, Α., 2005: 83,84).

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΠΟ ΕΙΔΙΚΟ

- 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 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.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ

Έχουμε ήδη εξετάσει μερικά από τα είδη των εκπαιδευτικών τεχνικών που βοηθούν τον εκπαιδευτή να πετύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα μέσα από την ενεργοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων του, την αξιοποίηση των υφιστάμενων γνώσεών τους, την υποκίνηση της μεταξύ τους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και συγκεκριμένα στη φάση της επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών, έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά ερωτημάτων που θα επηρεάσουν τις τελικές του επιλογές: Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές είναι καταλληλότερες για την επεξεργασία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου; Και ποιες θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη έκθεση των εκπαιδευομένων στην εμπειρία; Και πώς θα αποφασιστεί αν αυτή η εκπαιδευτική τεχνική εξυπηρετεί τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων περισσότερο σε σχέση με μια άλλη; Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι σε θέση να αποφασίσει για όλα τα παραπάνω και να μπορεί να επιλέγει ανάλογα με την περίπτωση την κατάλληλη τεχνική και μέσο συνδυάζοντάς τα μεταξύ τους. Ο Κόκκος, (2005: 113-115), καταλήγει ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού κριτηρίων τα οποία συνοψίζονται στα εξής επτά:

1) Ο Εκπαιδευτικός Σκοπός του προγράμματος: Προκειμένου να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός σκοπός ενός προγράμματος, χρειάζεται να εφαρμοστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν σκοπός είναι να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα ένα μαθησιακό αντικείμενο, η εισήγηση (σε συνδυασμό με καταιγισμό ιδεών ή συζήτηση) είναι πιθανότητα η ενδεδειγμένη τεχνική. Αν, αντίθετα, σκοπός είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν με τις δικές τους δυνάμεις μια γνωστική περιοχή, ώστε να υπάρχει εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης και μετά το τέλος του προγράμματος, τότε θα προτιμηθούν οι συμμετοχικές τεχνικές.

2) Η Υφή του μαθησιακού αντικειμένου: Συχνά το είδος και οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου καθιστούν απαραίτητη τη χρήση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής. Για παράδειγμα, αν το μαθησιακό αντικείμενο αφορά την παρουσίαση μεθοδολογικών οδηγιών, κατάλληλη τεχνική είναι η εισήγηση. Αν όμως οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπεδώσουν τις θεωρητικές γνώσεις που προσέλαβαν, τότε πιο ενδεδειγμένες τεχνικές είναι λ.χ. η Μελέτη Περίπτωσης, η Επίδειξη, η Εργασία σε ομάδες, η Προσομοίωση, το Παιχνίδι ρόλων. Οι δύο τελευταίες τεχνικές προσφέρονται ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν στάσεις σχετικά με ζητήματα συμπεριφοράς.

3) Οι Μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων: Ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει κάθε εκπαιδευόμενος, οι εμπειρίες του και οι προτιμήσεις που έχει ο καθένας αναφορικά με τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, πρέπει να ληφθούν υπόψη στο 50 σχεδιασμό της εκπαιδευτικής στρατηγικής, ώστε αυτή να αντιστοιχεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.

4) Οι Ικανότητες και η στάση του εκπαιδευτή: Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτές την ίδια ικανότητα εφαρμογής των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, δεν μπορούν όλοι να πραγματοποιήσουν μια περιεκτική εισήγηση ή να συντονίσουν ένα παιχνίδι ρόλων. Αυτό βέβαια, δεν πρέπει να αποθαρρύνει έναν εκπαιδευτή να δοκιμάσει νέες εκπαιδευτικές τεχνικές. Μαθαίνουμε πολλά πειραματιζόμενοι προσπαθώντας να εμπλουτίσουμε τις τεχνικές μας και κυρίως λαμβάνοντας υπόψη τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευομένων μας αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούμε

5) Το Μαθησιακό κλίμα: Δεν είναι σκόπιμο να εφαρμόζονται όλες οι τεχνικές σε κάθε φάση της ζωής της εκπαιδευόμενης ομάδας. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και διανύει μια μοναδική πορεία με διαφορετικές φάσεις και σε κάθε φάση διαμορφώνεται το ανάλογο μαθησιακό κλίμα. Για παράδειγμα, αν το κλίμα χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί το παιχνίδι ρόλων αλλά είναι προτιμότερες η Μελέτη Περίπτωσης, η Επίδειξη. Αντίστροφα, αν μια ομάδα βρίσκεται σε φάση

σύνθεσης, ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως Παιχνίδι ρόλων, Προσομοίωση.

6) Ο Διαθέσιμος χρόνος / Η χρονική στιγμή: Ο χρόνος διάρκειας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας υπαγορεύει πολλές φορές τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για παράδειγμα, αν ο χρόνος είναι περιορισμένος σκόπιμο είναι να αποφευχθεί μια απαιτητική Μελέτη Περίπτωσης. Προτιμότερο είναι να γίνει μια καλά προετοιμασμένη Άσκηση ή μια μεστή Εισήγηση. Μια άλλη παράμετρος είναι η χρονική στιγμή. Δεν είναι σκόπιμο να γίνει Εισήγηση μετά το μεσημεριανό φαγητό γιατί η ικανότητα παρακολούθησης των εκπαιδευομένων είναι μειωμένη. Προτιμότερες τεχνικές είναι το Παιχνίδι ρόλων και η εργασία σε ομάδες, οι οποίες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον.

7) Οι Διαθέσιμοι πόροι: Ορισμένες φορές τα όρια του προϋπολογισμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή κάποιων τεχνικών. Π.χ. για να χρησιμοποιηθεί Επίδειξη, χρειάζεται ενδεχομένως εργαστήριο, για το σχολιασμό ενός Παιχνιδιού ρόλων, είναι αναγκαία

5. Δεξιότητες Επικοινωνίας

Η επικοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ως μια από τις βασικότερες ανθρώπινες λειτουργίες. Η επιβίωση όλων των ζωντανών οργανισμών (ανθρώπων, ζώων, φυτών) βασίζεται στην ικανότητά τους να επικοινωνούν. Ως Εκπαιδευτές Ενηλίκων, ιδιαίτερα ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, είναι σημαντικό να αναγνωρίζετε τι συνιστά την αποτελεσματική επικοινωνία, καθώς και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην επίτευξη των σκοπών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που συναντάμε συχνά τη φράση «η τέχνη της επικοινωνίας», αφού αποτελεί μια «διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ των ανθρώπων ή ομάδων, διαδικασία που την καθιστά ζωτικής σημασίας για τους οργανισμούς» (Josien, 1995 στο Βαρδακώστα .χ). Η επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως:

«η τέχνη της αποτελεσματικής ανταλλαγής πληροφοριών, η οποία ολοκληρώνεται με την εδραίωση κατανόησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, ανάμεσα σε ένα άτομο και μιαν ομάδα, ή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες» (Πιπερόπουλος, 1996, στο Κανδυλάκη, 2004, 37).

5.1. Οι φάσεις της επικοινωνίας

Η διαδικασία της επικοινωνίας διακρίνεται σε ορισμένα στάδια, τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν τις φάσεις της επικοινωνίας, ξεκινώντας από τη διαμόρφωση του μηνύματος, το οποίο επιθυμεί να αποστείλει ο πομπός σε έναν δέκτη.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω της εκπομπής και λήψης μηνυμάτων (Verderber, 1998).

Με απλά λόγια, η διαδικασία της επικοινωνίας ξεκινά από έναν πομπό, ο οποίος κωδικοποιεί, δηλαδή μετατρέπει ένα μήνυμα σε ένα σύμβολο (π.χ.

λέξεις). Το μήνυμα τότε αποστέλλεται και μεταφέρεται στον δέκτη (με διάφορα μέσα), το οποίο και ο δέκτης παραλαμβάνει. Ο δέκτης, αφού παραλάβει το μήνυμα, το αποκωδικοποιεί. Η αποκωδικοποίηση του μηνύματος αναφέρεται στην επεξεργασία της πληροφορίας από τον δέκτη, την οποία «φιλτράρει μέσα από τον δικό του εσωτερικό διάλογο, τις προσωπικές του στάσεις και προκαταλήψεις, τις προηγούμενες εμπειρίες του και τις πολιτιστικές του αξίες» (Κανδυλάκη, 2004,73). Ο δέκτης μέσω της ανατροφοδότησης προσπαθεί να δώσει μια απάντηση στον πομπό αναφορικά με το μήνυμα, το οποίο έχει λάβει. Με αυτόν τον τρόπο ο πομπός μπορεί να αντιληφθεί, εάν ο δέκτης έχει λάβει ή όχι το μήνυμα και κατά πόσο το μήνυμα έχει διαστρεβλωθεί ή παρερμηνευθεί από τον δέκτη. Η ανατροφοδότηση συμβάλλει, άρα, στην αποτελεσματική επικοινωνία. Όπως πολύ σε ότι αφορά στην επικοινωνία, είναι, επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό και το γενικό πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται η επικοινωνία. Συγκεκριμένα, ο Verderber (1998, 29) αναφέρεται στις ακόλουθες τέσσερις μεταβλητές που αφορούν στο γενικό πλαίσιο επικοινωνίας:

1. Το φυσικό περιβάλλον, το οποίο στη δική μας περίπτωση περιλαμβάνει την τάξη. Παράγοντες όπως: η τοποθεσία, το φως, η διαρρύθμιση του χώρου, πιθανοί εξωτερικοί θόρυβοι και άλλα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της επικοινωνίας. Είναι σημαντικό, όσο αυτό φυσικά είναι εφικτό, να διαμορφώνεται ο χώρος της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο που να ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων και να προωθεί τη μάθηση, τη συλλογικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Η ιδανική διαρρύθμιση των θέσεων που προωθεί τη συμμετοχή όλων των μελών μίας ομάδας είναι η κυκλική. Η κυκλική διαρρύθμιση έχει τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- Παρακινεί όλα τα μέλη της ομάδας για ομιλία.
- Επιτρέπει καλύτερη ορατότητα μεταξύ των μελών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όταν θέλουμε να προσέξουμε τη μη-λεκτική επικοινωνία μελών της ομάδας.
- Επιτυγχάνεται ισορροπία στη συμμετοχή.
- Δημιουργείται ένα κλίμα ισότητας.

2. Ιστορική. Αναφέρεται στο νόημα που δημιουργείται από προηγούμενες επικοινωνιακές διαδικασίες.

3. Ψυχολογική. Η αυτοαντίληψη του ατόμου, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα άτομα με τα οποία επικοινωνεί, επηρεάζουν την επικοινωνία.

Για παράδειγμα, εάν ο εκπαιδευόμενος έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα, πιθανόν μίαν επικοινωνιακή μεν κριτική για τη χαμηλή επίδοσή του μπροστά από την υπόλοιπη τάξη να εκληφθεί ως απόρριψη, χλευασμός ή επίθεση από τον εκπαιδευτή.

4. Η κουλτούρα, η οποία προσδιορίζει και τα πρότυπα επικοινωνίας, αποτελεί και τους άγραφους νόμους, αυτούς δηλαδή, που καθοδηγούν την «επικοινωνιακή»

μας συμπεριφορά. Για παράδειγμα, στην ελληνική γλώσσα το να απευθύνεσαι στους μεγαλύτερους σου στον πληθυντικό είναι ένα από παράδειγμα προτύπων επικοινωνίας, το οποίο καθορίζεται από την κουλτούρα μας.

5.2. Λεκτική και μη – λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική επικοινωνία, όπως προσδίδει και ο όρος, αναφέρεται στον προφορικό και γραπτό λόγο. Αν και αποτελεί την πιο συνειδητή μορφή επικοινωνίας, αποτελεί ταυτόχρονα μόνο το 7% της όλης επικοινωνίας. Η βασικότερη μορφή επικοινωνίας είναι η μη-λεκτική επικοινωνία. Ως μη-λεκτική επικοινωνία ορίζεται «η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας το άτομο επηρεάζει τους άλλους (στο επίπεδο των συναισθημάτων, της σκέψης), χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη-λεκτικά κανάλια» (Κανδυλάκη, 2004, 80).

Μορφές μη-λεκτικής επικοινωνίας

- Παραγλώσσα (αποτελεί το 38%)

- Τόνος φωνής

- Χροιά

- Ένταση και ταχύτητα του λόγου

- Γλώσσα του σώματος

(αποτελεί το 55 % της επικοινωνίας)

- Εκφράσεις του προσώπου

- Χειρονομίες

- Στάση του σώματος

- Βλέμμα

- Κινήσεις του σώματος

- Αφή / άγγιγμα__εύστοχα παρατηρεί η Δημοπούλου (2011, 195):

Στη μη-λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνονται, επίσης, και η συμβολική επικοινωνία (προσωπική παρουσίαση - ρουχισμός, το φυσικό περιβάλλον του χώρου

στον οποίο εξελίσσεται η επικοινωνία, η διαχείριση του χρόνου - τυπικότητα σε σχέση με τον χρόνο), καθώς και το τι θεωρείται αποδεκτό σε σχέση με την απόσταση μεταξύ δύο ατόμων (proxemics).

Αυτό που πρέπει να προσέχουμε είναι η αντίφαση που συχνά παρατηρείται μεταξύ της μη-λεκτικής και της λεκτικής επικοινωνίας. Για παράδειγμα, μπορείτε να λέτε στους εκπαιδευόμενους σας και να επιμένετε ότι πραγματικά ενδιαφέρεστε για αυτούς, αλλά η μη-λεκτική σας επικοινωνία να υποδηλώνει το ακριβώς αντίθετο. Είναι σημαντικό, άρα, να δίνετε ιδιαίτερη προσοχή στη μη-λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευόμενων σας, καθότι ως πιο αυθόρμητη μορφή επικοινωνίας από τη λεκτική, συχνά μεταφέρει τα πραγματικά συναισθήματα που κρύβονται πίσω από τις λέξεις τους.

5.3. Βασικές δεξιότητες επικοινωνίας

Σε αυτή την υποενότητα αναλύονται οι δεξιότητες των ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων, της προσεκτικής και ενεργητικής ακρόασης, της παράφρασης και αντανάκλασης συναισθημάτων, καθώς και της ενσυναίσθησης.

(i) Ανοικτές – Κλειστές ερωτήσεις.

Οι ανοικτές ερωτήσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο να εκφραστεί πιο ελεύθερα και να μοιραστεί περισσότερες πληροφορίες, ιδιαίτερα αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Trevithick, 2005). Οι ανοικτές ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην έναρξη μίας συζήτησης, ενώ δείχνουν στον ερωτώμενο ότι πραγματικά ενδιαφερόμαστε να ακούσουμε αυτό που έχει να πει.

Από την άλλη, οι κλειστές ερωτήσεις περιορίζουν το είδος της ανταπόκρισης και περιορίζονται συνήθως σε μονολεκτικές απαντήσεις, όπως ναι ή όχι (Δημοπούλου, 2011). Οι κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, όταν αναζητούμε συγκεκριμένες πληροφορίες, όπως για παράδειγμα αναγνωριστικές (Πώς σε λένε; Από πού είσαι; κ.ο.κ.). Απαιτείται προσοχή, διότι η απανωτή χρήση των κλειστών ερωτήσεων σε μία συζήτηση, συχνά θυμίζει ανάκριση και γι' αυτό πρέπει να επιτυγχάνεται ο σωστός συνδυασμός ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων.

Κλειστές Ερωτήσεις Ανοικτές Ερωτήσεις

Πόσα παιδιά έχεις; Ποιες άλλες επιλογές έχεις;
Είσαι καλά; Πώς είσαι σήμερα;
Απογοητεύτηκες, όταν είδες τον βαθμό σου;
Τι σκέφτηκες / ένοιωσες, όταν πήρες το διαγώνισμα;
Θεωρείς ότι θα σε βοηθούσε να αλλάζες ομάδα;
Τι νομίζεις ότι θα σε βοηθούσε να πάρεις καλό βαθμό στην εργασία;

Οι δυο τελευταίες κλειστές ερωτήσεις αποτελούν ταυτόχρονα παράδειγμα ερωτήσεων που **υποδηλώνουν απάντηση**. Σύμφωνα με τη Δημοπούλου (2011,222), αυτό το είδος ερωτήσεων «προκαθορίζει την απάντηση ή επηρεάζει το άτομο στο είδος της απάντησης που θα δώσει». Ως γενικός κανόνας οι ερωτήσεις που υποδηλώνουν απάντηση πρέπει να αποφεύγονται και οι ερωτήσεις να διατυπώνονται με ουδέτερο τρόπο.

(ii) Προσεκτική Ακρόαση / παρακολούθηση

Η πιο βασική δεξιότητα κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας και της παροχής βοήθειας, είναι η ικανότητά μας να μπορούμε να ακούμε με προσοχή τον άλλον (Ivey, Gluckstern & Ivey, 1996). Συγκεκριμένα, η προσεκτική ακρόαση αναφέρεται, σύμφωνα με τη Δημοπούλου (2011, 213), «στην πολιτισμικά-κοινωνικά αρμόζουσα λεκτική και μη-λεκτική συμπεριφορά του ακροατή», η οποία δείχνει στον ομιλητή ότι πραγματικά βρίσκεσαι μαζί του και ότι ενδιαφέρεσαι να ακούσεις αυτά που έχει να πει. Εκτός από τη θεραπευτική αξία που έχει η εν λόγω δεξιότητα, παράλληλα, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του ομιλητή, διότι αντιλαμβάνεται το γνήσιο ενδιαφέρον του ακροατή για όσα έχει να εκφράσει.

Η προσεκτική ακρόαση κατά τους Ivey, Gluckstern και Ivey (1996) αποτελείται από τις ακόλουθες **τέσσερις διαστάσεις**:

1. **Την οπτική επαφή**: η προσήλωση του βλέμματος στο άτομο που μιλά.
2. **Τη γλώσσα του σώματος**: η οποία επικοινωνεί στον άλλο ότι είμαστε έτοιμοι να τον ακούσουμε.

3. **Το φωνητικό ύφος**: ο τόνος , ο ρυθμός , η χροιά και η ένταση της φωνής μας

υποδηλώνει, εάν πραγματικά ακούμε ή όχι αυτόν που μιλά.

4. **Η λεκτική ακολουθία**: η ικανότητα να παραμένουμε στο θέμα, το οποίο αναπτύσσει ο ομιλητής, χωρίς να διακόπτουμε ή/και να μας απασχολεί το τι θα πρέπει να απαντήσουμε.

(iii) Ενεργητική Ακρόαση

Η επόμενη φάση στη διαδικασία της ακρόασης είναι η κατανόηση αυτών που ακούσαμε. Συγκεκριμένα, η κατανόηση «απευθύνεται στην ικανότητα αποκωδικοποίησης ενός μηνύματος, προσδίδοντας σωστά νόημα σ' αυτό» (Verderber, 1998, 202). Η ενεργητική ακρόαση απαιτεί μια λεκτική, συνήθως προφορική αλληλεπίδραση με τον ομιλητή βασισμένη στην προσεκτική παρακολούθηση των όσων λέει το άτομο και όσων το άτομο εκφράζει μέσα από τη μη-λεκτική του επικοινωνία. Η ενεργός ακρόαση περιλαμβάνει συγκεκριμένες τεχνικές για να επιβεβαιώσετε στον ομιλητή ότι έχετε κατανοήσει αυτά που σας είπε. Δύο τέτοιες δεξιότητες είναι η παράφραση και η αντανάκλαση συναισθημάτων.

(iv) Παράφραση

Μέσα από την παράφραση ο ακροατής επαναδιατυπώνει και ανατροφοδοτεί το άτομο-ομιλητή με την ουσία των πληροφοριών που έχει δώσει.

Παράδειγμα:

A: «Αγχώνομαι πολύ για το τι κάνουν τα παιδιά όσες ώρες βρίσκομαι στο μάθημα. Γνωρίζω ότι είναι με τον σύζυγό μου, αλλά και πάλι ανησυχώ ότι δεν θα μπορέσει να χειριστεί μίαν απρόσμενη κατάσταση».

B: «Αν και τα παιδιά σας βρίσκονται με το σύζυγό σας, ανησυχείτε κατά πόσο θα

μπορέσει να διαχειριστεί κάτι απρόοπτο, που μπορεί να συμβεί» (παράφραση).

Για να είναι πετυχημένη η παράφραση, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην επαναλαμβάνουμε απλά τα όσα έχει πει ο ομιλητής, αλλά να εντοπίζουμε την ουσία των όσων είπε και με δικά μας λόγια να του τα μεταφέρουμε πίσω. Η παράφραση είναι χρήσιμη στο να αντιληφθούμε, εάν έχουμε καταλάβει σωστά αυτά που μόλις ακούσαμε (ότι δεν έχουμε παρερμηνεύσει δηλαδή μία πληροφορία), αλλά και στο να αισθανθεί ο ομιλητής ότι τον ακούμε πραγματικά συμβάλλοντας, έτσι, στη δημιουργία μιας θετικής σχέσης.

(v) Αντανάκλαση συναισθήματος

Η αντανάκλαση συναισθήματος - σε αντίθεση με την παράφραση που χρησιμοποιείται, για να αποδώσει στο άτομο το περιεχόμενο των όσων είπε – χρησιμοποιείται για να «αντανάκλασει τα συναισθηματικά στοιχεία που ενυπάρχουν στις εκφράσεις του ομιλητή» (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1998, 359). Μέσω της χρήσης αυτής της δεξιότητας επανατροφοδοτούμε το άτομο με τα συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία εμπεριέχονται στα όσα είπε, βοηθώντας το έτσι και το ίδιο να συνειδητοποιήσει αυτά όλα που αισθάνεται. Ταυτόχρονα, δείχνουμε στον άλλο ότι τον αποδεχόμαστε, ότι δεν τον κρίνουμε και ούτε προσπαθούμε να μειώσουμε αυτά που νοιώθει.

Παράδειγμα:

A: «Δεν γνωρίζω γιατί συνεχίζω να προσπαθώ. Αφού, όσο και αν προσπαθήσω,

δεν πρόκειται να βρω εργασία».

Στην αντανάκλαση συναισθήματος προσπαθούμε αρχικά να εντοπίσουμε το συναίσθημα, το οποίο κρύβεται πίσω από τα λόγια αυτού που μιλά. Έπειτα

αντανακλούμε στο άτομο την ποιότητα του συναισθήματος που εκπέμπει.

B: «Αισθάνεσαι απογοητευμένος, επειδή είναι πολύ δύσκολο να βρεις εργασία»

(αντανάκλαση συναισθήματος___

(vi) Ενσυναίσθηση (empathy)

Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητά μας να κατανοούμε την κατάσταση την οποία βιώνει ο άλλος, να βάζουμε δηλαδή τον εαυτό μας στη θέση του άλλου.

Η ενσυναίσθηση συχνά αναφέρεται και ως συναισθηματική ταύτιση. Ο Carl Rogers, ο οποίος διαμόρφωσε την προσωποκεντρική προσέγγιση, αναφέρει τρεις στάσεις συμπεριφοράς, τις οποίες πρέπει να διαθέτει ο θεραπευτής – σύμβουλος, για να μπορεί να εισέρχεται στον υποκειμενικό κόσμο του πελάτη του : αυθεντικότητα, άνευ όρων αποδοχή και ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τον Rogers (1959), αναφέρεται στην ικανότητα:

«Να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που ενυπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να χάνεται το 'σαν'» (στο Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001, 110).

Το τελευταίο χωρίς, όμως, να χάνεται το «σαν», είναι καθοριστικής σημασίας και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ταυτοποιείται με παροδικά με το άτομο, αλλά όχι με τρόπο που να υπερταυτίζεται και να παραμένει στην κατάσταση του άλλου. Αυτό, συχνά, οδηγεί στη συναισθηματική αλλά και στην επαγγελματική εξουθένωση.

Σημαντικό!

Αποφεύγετε να χρησιμοποιείτε τη φράση: «Καταλαβαίνω πώς νοιώθεις». Αντ' αυτού

χρησιμοποιήστε την τεχνική της αντανάκλασης συναισθήματος. Να δείξετε, δηλαδή,

στον άλλον ότι πράγματι αντιλαμβάνεστε το πώς νοιώθει.

6. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας

Στη διδασκαλία δεν υπάρχουν **συνταγές**, οι οποίες εάν εκτελεστούν, φέρνουν σίγουρα τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η τάξη είναι ένα δυναμικό περιβάλλον με

πολλαπλές αλληλεπιδράσεις τόσο των τριών βασικών στοιχείων του διαγράμματος όσο και όλων των άλλων στοιχείων του κοινωνικού γίνεσθαι, στο οποίο

εντάσσεται η εκπαίδευση.

Η οποιαδήποτε διδασκαλία έχει τρία βασικά συστατικά στοιχεία: τον εκπαιδευόμενο, τον εκπαιδευτή και το γνωστικό αντικείμενο. Βρίσκονται σε μία συνεχή σχέση αλληλεπίδρασης και οι ενέργειες ή τα χαρακτηριστικά του ενός έχουν άμεση επίδραση στα άλλα. Ένα σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή επίδραση στα

μαθησιακά αποτελέσματα του εκπαιδευομένου είναι η κατανόηση των κύριων χαρακτηριστικών του κατά την εισδοχή του στο σύστημα (βλ. σημείο 3.1.):

Βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες ο ενήλικας εκπαιδευόμενος μαθαίνει, όταν:

- η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του, με τις ανάγκες

και τις εμπειρίες του,

- αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος,
- ενεργεί και εμπλέκεται στη διαδικασία εκπαίδευσης,
- νιώθει ενταγμένος σε μίαν ομάδα,
- διερευνώνται τα εμπόδια που συναντά στη μάθηση και ανακαλύπτονται τρόποι για την υπέρβασή τους,
- λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικοί τρόποι και ρυθμοί μάθησης και
- το μάθημα διεξάγεται μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή (ουσιαστική επικοινωνία, κλίμα σεβασμού και συνεργατικό πνεύμα).

Με βάση τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, αναφέρονται ορισμένες προϋποθέσεις που βοηθούν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης στους ενήλικες.

- **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του, με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του.**

Οι περιπτώσεις, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που μελετώνται είναι απαραίτητο να συνδέονται με την πραγματικότητα του εκπαιδευομένου. Βασική παράμετρος είναι και η αξιοποίηση των εμπειριών των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διεργασία.

Παράδειγμα:

Μπορεί να γίνει διδασκαλία κλασμάτων, δεκαδικών, λόγων και αναλογιών, χρησιμοποιώντας ένα πλαίσιο επίσκεψης μίας παρέας σε εστιατόριο.

- **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος.**

Η διδασκαλία και η μάθηση βρίσκονται σε μία σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης. Οι στόχοι πρέπει, επομένως, να διατυπώνονται με σαφήνεια στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να είναι συναφείς, όσο είναι δυνατόν, με τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Είναι πολύ σημαντική η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, όσο και ο διάλογος για τους στόχους του προγράμματος, που πρέπει να γίνονται με την έναρξη κάθε προγράμματος εκπαίδευσης. Γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα σημαντική η εναρκτήρια συνάντηση. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να θεωρούν τον εαυτό τους συνδιαμορφωτή στους στόχους και τη δομή του προγράμματος και ο εκπαιδευτικός πρέπει να ρυθμίζει τον προγραμματισμό του με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και την πορεία του προγράμματος.

Παράδειγμα:

Στη δεύτερη κιόλας συνάντηση, εφόσον έχει προηγηθεί η σχετική συζήτηση στην εναρκτήρια συνάντηση, μοιράζεται το διάγραμμα του προγράμματος, όπου καταγράφονται με σαφήνεια οι στόχοι και οι επιδιώξεις.

- **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν ενεργεί και εμπλέκεται στη διαδικασία εκπαίδευσης.**

Σύμφωνα με τον P. Mucchielli, 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, 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε

πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά (Courau, 2000).

Όσο πιο ενεργητικός είναι ο ενήλικας, τόσο καλύτερα μαθαίνει ή γενικότερα, όπως εύστοχα έχει διατυπώσει εδώ και δεκαετίες ο J. Dewey, «learning by doing».

Επομένως, πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή παιδαγωγικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να αποφεύγεται ο παραδοσιακός δασκαλοκεντρικός τρόπος εκπαίδευσης. Η ενεργοποίηση του ενήλικα είναι ουσιαστικότερη, όταν το γνωστικό αντικείμενο είναι ρεαλιστικό, σχετικό με τις εμπειρίες του και δομημένο με τρόπο, ώστε να συνάδει με τις διατομικές διαφορές, που αναμένεται να υπάρχουν στην ομάδα.

Παράδειγμα:

Για τη μελέτη ενός γλωσσικού φαινομένου ο εκπαιδευτής παίρνει στη συνάντηση αρκετά διαφορετικά κείμενα και ο κάθε εκπαιδευόμενος επιλέγει αυτό που είναι πιο κοντά στα δικά του ενδιαφέροντα.

➤ **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα.**

Ένας ενήλικας λειτουργεί καλύτερα ανάμεσα σε άλλους ενήλικες με κοινό στόχο και όταν θεωρεί το άτομό του βασικό ρυθμιστή επιτυχίας του συνόλου της ομάδας.

Όσο περισσότερο η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην ομαδική εργασία (ασκήσεις ανά δύο ή σε υποομάδες), τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μάθηση.

Η εργασία στις ομάδες απαιτεί από τον εκπαιδευτή πολύ καλή οργάνωση, με τρόπο που η συμβολή κάθε μέλους της ομάδας να είναι απαραίτητη, εφόσον ο καθένας θα έχει πολύ ουσιαστικό ρόλο να διαδραματίσει.

Παράδειγμα:

Μία ομαδική δραστηριότητα είναι επιτυχημένη, όταν κανένα μέλος της ομάδας δεν μπορεί να την πραγματοποιήσει από μόνο του. Ισχύει κατ' αναλογία του ότι ένα ομαδικό επιτραπέζιο παιχνίδι δεν μπορεί να διεξαχθεί μόνο με έναν συμμετέχοντα.

➤ **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν διερευνώνται τα εμπόδια που συναντά στη μάθηση και ανακαλύπτονται τρόποι για την υπέρβασή τους.**

Τα εμπόδια στη μάθηση είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη φύση και οφείλονται σε διάφορους παράγοντες. Η όλη διαδικασία της μάθησης πρέπει να έχει τον χαρακτήρα επίλυσης προβλήματος με συγκεκριμένη αφετηρία και συγκεκριμένους στόχους. Η λύση προβλήματος προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση και αντιμετώπιση εμποδίων και αδιεξόδων και η επιτυχία στηρίζεται στην επίδειξη υπομονής, επιμονής και γνωστικής αυτορρύθμισης. Στη διαδικασία αυτή ουσιαστική είναι η συνεισφορά του εκπαιδευτή, που με ευαισθησία και κατανόηση επιχειρεί να αντιμετωπίσει τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη μάθηση. Λέξεις κλειδιά είναι η ΕΠΙΜΟΝΗ και η ΥΠΟΜΟΝΗ.

Παράδειγμα:

Ο ίδιος ο εκπαιδευτής θα πρέπει να συζητήσει με ειλικρίνεια ένα εμπόδιο που ο ίδιος συνάντησε στη διδασκαλία μίας συνάντησης και να συζητηθούν τρόποι υπερπήδησης του εμποδίου. Το άτομο πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι στη διαδικασία μάθησης τα λάθη, οι δυσκολίες και τα εμπόδια είναι αναπόφευκτα. Καλό είναι να παρουσιαστεί η πορεία εκπαίδευσης που είχαν μεγάλοι επι-

στήμονες, γνωστοί ποιητές, αθλητές κ.ά., ώστε να διαφανεί η αναμενόμενη παρουσία εμποδίων και δυσκολιών.

➤ **Ο ενήλικας μαθαίνει, όταν λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικοί τρόποι και ρυθμοί μάθησης.**

Είναι ουσιαστικό ο εκπαιδευτής να σέβεται τους διαφορετικούς ρυθμούς και τις στρατηγικές μάθησης των εκπαιδευομένων και να προσπαθεί να οργανώσει τη διδασκαλία του, λαμβάνοντάς τους υπόψη. Η ύπαρξη διατομικών διαφορών και διαφορετικών μαθησιακών στιλ είναι δεδομένη και η ανάγκη σεβασμού τους αναγκαία.

Παράδειγμα:

Ο εκπαιδευτής δίνει διαφορετική ανατροφοδότηση στον καθένα και πάντοτε σε σύγκριση με τον εαυτό του και τα προηγούμενα επιτεύγματά του.

➤ **Ο ενήλικας μαθαίνει μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή.**

Ο ενήλικας έχει ανάγκη να συμμετέχει μέσα σε ένα μαθησιακό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία και αμοιβαίο σεβασμό και μέσα στο οποίο να νιώθει ότι συνεισφέρει ισότιμα.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ουσιαστικότερα, όταν προκύπτουν με **βιωματικό τρόπο**, μέσα από **διερεύνηση ρεαλιστικών** κοινωνικών και καθημερινών καταστάσεων (Βοσνιάδου, 2001). Η σύνδεση με τις υφιστάμενες γνώσεις και εμπειρίες επιτρέπει τον εμπλουτισμό των υφιστάμενων γνωστικών σχημάτων του ατόμου και την αφομοίωση των απαραίτητων **πυρηνικών γνώσεων**. Απαιτείται ο σεβασμός των γνωστικών περιορισμών που έχουν να κάνουν με τη **μνήμη** και την ικανότητα **επεξεργασίας των πληροφοριών**. Όσο πιο ενεργητικά δρα το άτομο στο μαθησιακό αντικείμενο τόσο καλύτερο «φιλτράρισμα» γίνεται των πληροφοριών, τόσο αποδοτικότερη είναι η επεξεργασία τους και το κόστος της επεξεργασίας τους (Δημητρίου, 1993) και τόσο καλύτερη είναι η οργάνωση των νέων γνώσεων στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

Βασική παιδαγωγική αρχή στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι η αξιοποίηση των αρχών της παιδαγωγικής επιστήμης γενικότερα, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί και βρίσκονται σε μία διαδικασία εξέλιξης και αναδιαμόρφωσης με τη συμβολή άλλων κοινωνικών επιστημών, όπως η γνωστική και εξελικτική ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία κ.λπ. Σ' αυτό το πλαίσιο η σύγχρονη διδακτική πρακτική προτείνει την **αξιοποίηση της τεχνολογίας** ως μαθησιακού εργαλείου, τόσο στο επίπεδο των συναντήσεων όσο και στο επίπεδο της ατομικής διερεύνησης και μελέτης.

Αξιοποίηση της τεχνολογίας:

- για άντληση πηγών
- ως εργαλείο διερεύνησης
- για αξιοποίηση του διαδικτύου
- ως μορφή δράσης στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον.

Παράδειγμα:

Εάν τα μέλη της ομάδας ασχολούνται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (όπως είναι αναμενόμενο στις μέρες μας), μπορεί να δημιουργηθεί ένας ειδικός χώρος για την ομάδα, όπου καταγράφονται οι απόψεις τους, οι σκέψεις τους, οι δυσκολίες τους, τα θετικά ή τα αρνητικά τους συναισθήματα

κ.λπ. Για τον σκοπό αυτό μπορεί να γίνει ένα ιστολόγιο (blog), ένα wiki (με περιορισμένη πρόσβαση) ή ακόμα και ένας χώρος στο facebook με περιορισμούς στην πρόσβαση, για να μπορεί να αξιοποιείται μόνο από τα μέλη της ομάδας.

7. Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, αυτομόρφωσης και διά βίου μάθησης

Ένας από τους τομείς προτεραιότητας του Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων για την περίοδο 2012-2014 είναι η υλοποίηση της **διά βίου μάθησης, εφόσον θεωρείται ότι προάγει την ισοτιμία, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά.**

Ο εκπαιδευόμενος ενήλικας έχει βασικές διαφορές από τον ανήλικο εκπαιδευόμενο, οι οποίες πηγάζουν από το διαφορετικό επίπεδο γνωστικής ωρίμανσης, τη δυνατότητα αξιοποίησης εμπειριών και αυτοκαθορισμού των στόχων και επιδιώξεών του (Κόκκος, 2008). Ως εκ τούτου, υπάρχει η έντονη ανάγκη:

- ενεργοποίησης και, κυρίως, ικανοποίησης των εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευομένων
- επεξήγησης από τον εκπαιδευτή των σκοπών που επιδιώκονται μέσω της μάθησης και αυτοκαθορισμού σκοπών
- αντίληψης και κατανόησης των πρακτικών επιπτώσεων της μάθησης για την επίλυση καθημερινών, ρεαλιστικών ή εργασιακών αναγκών και
- αξιοποίησης των εμπειριών των εκπαιδευομένων.

Το πιο σημαντικό στη περίπτωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων εντοπίζεται στην ανάγκη ανάπτυξης ατομικών στρατηγικών **αυτο-μόρφωσης, αυτό-ρύθμισης και διά βίου μάθησης.** Οι εκπαιδευόμενοι είχαν και στον παρελθόν τύχει εκπαίδευσης, ωστόσο, δεν είχαν αναπτύξει επαρκώς τους μηχανισμούς ενεργητικής οικοδόμησης της γνώσης, της διερεύνησης, της επίλυσης προβλήματος ή της δημιουργικής αξιοποίησης εμπειριών και ερεθισμάτων του περιβάλλοντος.

Κύριος στόχος της εκπαίδευσής τους είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων με κάποιες τεχνικές ή μεθόδους, όπως: η επίλυση προβλήματος, η αξιοποίηση των πυρηνικών γνώσεων, οι στρατηγικές ατομικής μελέτης, η ατομική/ομαδική δράση κ.ά.

Σε αυτήν την προσπάθεια έχουν ιδιαίτερη σημασία οι διαδικασίες **ενδυνάμωσης** των ατόμων, για να αντιληφθούν τις δυνατότητες τους και τη σημασία της αξιοποίησής τους για την επιτυχή δράση τους τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο δρουν, χειρίζονται και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, και ως εκ τούτου, αναπτύσσουν στρατηγικές

μάθησης που περιλαμβάνουν:

- ανάδειξη των δυνατών σημείων που διαθέτουν τα άτομα.
- ενεργοποίηση των εσωτερικών και εξωτερικών δυνάμεων που διαθέτουν τα άτομα για την επίτευξη των στόχων τους.
- ανάπτυξη της ικανότητας **αυτογνωσίας.** Το κάθε άτομο έχει **δυνατότητες** που πρέπει να ενεργοποιηθούν, αλλά και **περιορισμούς** που πρέπει να αυτορυθμιστούν.
- ανάπτυξη της **μεταγνώσης.** Γνώση, δηλαδή, του ατόμου για το γνωστικό

του σύστημα, τις ιδιαιτερότητές του, και ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης για επίτευξη των στόχων που έθεσε.

8. Μέθοδοι Διαμορφωτικής και Τελικής Αξιολόγησης Ενηλίκων

Στον χώρο της εκπαίδευσης η αξιολόγηση θεωρείται ότι είναι το κύριο εργαλείο «ρυμούλκησης» της μαθησιακής διαδικασίας. Οι στόχοι της εκπαίδευσης των ενηλίκων, όπως έχουν ήδη αναλυθεί, πρέπει να κατευθύνουν και τις μεθόδους αξιολόγησης.

Η αρχική αξιολόγηση είναι απαραίτητο συστατικό στοιχείο για τη δόμηση όλου του προγράμματος, των στόχων του και των επιδιώξεων. Οι δύο κύριες μορφές αξιολόγησης που λαμβάνουν χώρα, στη συνέχεια, είναι η **διαμορφωτική ή συνεχής αξιολόγηση** και η **τελική αξιολόγηση**. Οι μορφές των αξιολογήσεων πρέπει να συνάδουν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, για να αποτελούν πολύτιμο εργαλείο αναστοχασμού τόσο για τον εκπαιδευτή όσο και τον εκπαιδευόμενο.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση:

Πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αποσκοπεί στη διαπίστωση και στην καταγραφή της προόδου που έχει επιτευχθεί. Στόχος της, εκτός των άλλων, είναι οι πιθανές παρεμβάσεις στον σχεδιασμό των επόμενων διδακτικών εννοιών από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να παραβλέπεται η ενημέρωση και εμπύχωση των εκπαιδευομένων για την πρόδοό τους, καθώς και για τους περαιτέρω στόχους που θα επιδιώξουν να επιτύχουν.

Η τελική αξιολόγηση:

Πραγματοποιείται στο τέλος με την ολοκλήρωση του προγράμματος και στοχεύει να αποτιμήσει σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος και οι προδιαγραφές του εκπαιδευτικού έργου. Μέσω αυτής αποτιμάται και αξιολογείται η συνολική πορεία των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Στο αξιολογικό πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης:

- Το αποτέλεσμα, το οποίο καθένας σημασιοδοτεί και διαφορετικά, δεν αποτελεί προτεραιότητα.
- Η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία που επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει το σύνολο των διαδικασιών που προηγούνται του αποτελέσματος, δηλαδή την όλη παρουσία του εκπαιδευομένου, τις προσπάθειές του, τις αιτίες της πιθανής αποτυχίας του, αλλά και τους τομείς στους οποίους φαίνεται να έχει σημειώσει προόδους σε σχέση με τις δικές του δυνατότητες και την προηγούμενη κατάστασή του.
- Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο (Carr & Kemmis, 1997). Το αποτέλεσμα, έτσι, νοηματοδοτείται διαφορετικά για κάθε εκπαιδευόμενο και μάλιστα ενήλικα, του οποίου σεβόμαστε τον προσωπικό χρόνο και τον προσωπικό τρόπο μάθησης.
- Μέσα από την ερμηνεία των παραγόντων της αποτυχίας γίνεται και ο επανακαθορισμός των στόχων της διδασκαλίας (Carr & Kemmis, 1997).

8.1. Τεχνικές και μέσα αξιολόγησης

Οι θεωρητικοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναφέρουν μια σειρά από τεχνικές που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 2006, Rogers, 1999).

α) Φύλλο εργασίας-ερωτηματολόγιο στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας που πραγματοποιήθηκε. Το φύλλο εργασίας ή το ερωτηματολόγιο, με ανοικτού ή κλειστού τύπου ερωτήσεις, συντάσσεται από τον εκπαιδευτικό και μπορεί να καλύπτει έναν ή περισσότερους άξονες που επιλέγει να αξιολογήσει.

β) Παρατήρηση άμεση από τον εκπαιδευτικό της παρουσίας, ανταπόκρισης, συμμετοχής, ενδιαφέροντος κ.λπ. των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (διδασκαλίας, σχεδίου εργασίας, εργαστηρίου ή άλλης εκπαιδευτικής δράσης). Η παρατήρηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και έμμεσα, μέσω μιας βιντεοσκόπησης μιας διδασκαλίας, μιας ομαδικής εργασίας, ενός εργαστηρίου κ.λπ.

γ) Διεξαγωγή οργανωμένης συζήτησης με συντονιστή τον εκπαιδευτικό, υπό μορφή συνέντευξης.

δ) Εκπόνηση μιας ομαδικής ή ατομικής εργασίας από τους εκπαιδευομένους.

ε) Τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου από τους εκπαιδευομένους για την πορεία της μάθησής τους, τις δυσκολίες τους, την αυτοαξιολόγησή τους και τη συνεχή επικοινωνία μέσω αυτού με τον εκπαιδευτικό.

στ) Φάκελος επιλεγμένων εργασιών (portfolio). Ο φάκελος αυτός μπορεί να αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτή, αλλά και να αυτοαξιολογηθεί από τον εκπαιδευόμενο.

8.2. Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων

Για να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων, απαιτείται εμπλοκή τους τόσο στον καθορισμό των κριτηρίων όσο και στη διατύπωση κρίσεων, αναφορικά με το αν και σε ποιο βαθμό αυτά έχουν καλυφθεί. Ο καθορισμός των κριτηρίων είναι στενά συνδεδεμένος με τον καθορισμό των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι μια δεξιότητα που είναι σκόπιμο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, γιατί μέσω αυτής ενισχύεται η μεταγνωστική ικανότητά τους, σημαντικότερη κατάκτηση στη διαδικασία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Η αξιολόγηση είναι δραστηριότητα, που μαθαίνεται με την κοινή πρακτική εξάσκηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου, και όχι μέσω παροτρύνσεων (Rogers, 1999). Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι να εξοικειωθούν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι με τη μαθησιακή αυτή διαδικασία και να υπάρξει συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη. Με την αυτοαξιολόγηση βοηθούμε τους εκπαιδευομένους να ξεκαθαρίσουν την εικόνα που έχουν για τη μαθησιακή τους πορεία και τους παρακινούμε ιδιαίτερα να οργανώσουν και να συμπληρώσουν τους φακέλους τους.

Εφαρμογές

Η αξιολόγηση, όπως και η όλη διαδικασία μάθησης, πρέπει να αφορά στις στάσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις.

- Στην αξιολόγηση των **γνώσεων** ενδείκνυται να λαμβάνονται γενικά υπόψη:
 - η εμπειρία των εκπαιδευομένων,
 - η ικανότητά τους να ορίζουν έννοιες,
 - η ικανότητά τους να αναλύουν έννοιες και
 - η ικανότητά τους να εφαρμόζουν έννοιες.
- Στην αξιολόγηση των **δεξιοτήτων** ενδείκνυται να λαμβάνονται υπόψη:
 - οι ικανότητες διαχείρισης της γνώσης σε ποικίλους τομείς και
 - οι δημιουργικές και κριτικές ικανότητες.
- Στην αξιολόγηση των **στάσεων** ενδείκνυται να λαμβάνονται υπόψη:

- η ανάληψη ευθύνης για μάθηση (αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση),
- η αποτελεσματική επικοινωνία,
- η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία,
- η διαπραγμάτευση της μάθησης με άλλους και
- η προσαρμογή στα μαθησιακά περιβάλλοντα και στις απαιτήσεις.

Τα **κριτήρια αξιολόγησης** απορρέουν από τους σκοπούς και τους στόχους της διδακτικής ενότητας και γίνονται πάντοτε σαφή στους εκπαιδευμένους και αντικείμενο συζήτησης μαζί τους, εφόσον επιδίωξη των εκπαιδευτικών και ένας από τους γενικότερους σκοπούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η ενεργός

εμπλοκή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης και στη μαθησιακή διαδικασία.

Η **τελική αξιολόγηση** μπορεί να γίνει τόσο με γραπτό δοκίμιο αξιολόγησης όσο και σε συνδυασμό με την ανάθεση μίας ατομικής ή ομαδικής εργασίας. Το ποσοστό του κάθε κριτηρίου αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφώς προκαθορισμένο και γνωστό στους εκπαιδευμένους ως μέρος του αρχικού «συμβολαίου».

Το τελικό δοκίμιο αξιολόγησης μπορεί να έχει ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις που εξετάζουν:

- Γνώσεις
- Δεξιότητες
- Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη
- Δημιουργική σκέψη
- Κριτική σκέψη
- Ικανότητα σύνθεσης και επίλυσης προβλήμα__

9. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων, καλούνται να υιοθετήσουν διάφορους ρόλους, ιδιαίτερα αυτούς του συμβούλου, του εμπυχωτή και του διευκολυντή (facilitator) της όλης διεργασίας της μάθησης. Για τον ρόλο του διευκολυντή αναφέρονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, όπως αυτά διαμορφώνονται από τον Corey 1990 (στο Τσιμπουκλή, 2012, 68-69):

- η συναισθηματική εμπλοκή του στην εκπαιδευτική ομάδα
- η ενσυναίσθηση ότι με την παρουσία του επηρεάζει τους εκπαιδευμένους
- η ικανότητα να αναγνωρίζει τα δικά του λάθη
- η αποδοχή κριτικής από τους εκπαιδευμένους
- το ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευμένους και την πορεία της μάθησής τους
- το 'ξεδίπλωμα' της ταυτότητάς του, δηλαδή να λειτουργεί σύμφωνα με τις προσωπικές του αρχές και, όχι σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων
- η πίστη στην ομαδική διεργασία ως βασικής παραμέτρου για την κατάκτηση της γνώσης
- η δημιουργικότητα και η καινοτομία στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευμένων.

Επιπρόσθετα ο Rogers (1999, 219) αναφέρεται σε τέσσερεις ρόλους που καλείται να 'παίξει' ο εκπαιδευτής στη μαθησιακή ομάδα ως:

- αρχηγός-ηγέτης της ομάδας
- εκπαιδευτής – φορέας αλλαγής
- μέλος της ομάδας (ο διδάσκων ως πρότυπο και ως διδασκόμενος) και

- «κοινό», έξω από την ομάδα, δηλαδή ως αξιολογητής.

Παράλληλα ο Κόκκος (2005, 121) παρουσιάζει τις ακόλουθες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που πρέπει να διαθέτει ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων, όπως αυτές ταξινομήθηκαν από διάφορους εμπειρογνώμονες:

- Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευομένους.
- Επικοινωνεί ουσιαστικά.
- Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα.
- Προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων και το διδακτικό υλικό.
- Εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών.
- Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της τοπικής ή ευρύτερης αγοράς εργασίας, καθώς και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας.
- Έχει αυτογνωσία.
- Αυτοαξιολογείται και αυτοαναπτύσσεται.

Οι Εκπαιδευτές ενηλίκων είναι σημαντικό να εμπλέκονται σε μία συνεχή διεργασία ανάπτυξης **αυτογνωσίας**, έτσι ώστε να αναγνωρίζουν και να προκαλούν τυχόν στερεότυπα, προκαταλήψεις και προσδοκίες που έχουν για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων, για να επιτύχουν την όσο δυνατόν αποτελεσματικότερη προσέγγιση των εκπαιδευομένων. Κρίνεται, επίσης, αναγκαίο όπως ο εκπαιδευτής επιδιώκει τον **αυτοέλεγχο**, κατανοεί την επίδραση που έχει στον ίδιο η επαφή του με τους εκπαιδευομένους και αναπτύσσει **ενσυναίσθηση** και **κατανόηση** για αυτούς και για τις καταστάσεις που βιώνουν. Τέλος, ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων πρέπει να εντοπίζει τα εμπόδια που προκύπτουν στη μάθηση και να βοηθά για την αντιμετώπισή τους τόσο μέσα στην τάξη όσο και σε ευρύτερο επίπεδο, καθώς δύναται να υιοθετήσει και τον ρόλο του **εκπροσώπου** αλλά και του **συνηγόρου** αυτής της ομάδας.

9.1. Διδακτικό στιλ του εκπαιδευτικού

Υπάρχουν διαφορετικά διδακτικά στιλ, τα οποία καθορίζουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτή για τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τις προσδοκίες τους, και τα οποία επηρεάζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και την όλη συμπεριφορά τους.

- Διεκδικητικό στιλ
- Απολυταρχικό/ αυταρχικό
- Υποτακτικό
- Αδιάφορο

Ο εκπαιδευτής πρέπει:

- Να δείχνει ενθουσιασμό.
- Να κινείται στον χώρο της τάξης.
- Να χρησιμοποιεί ποικιλία εργαλείων και εποπτικών μέσων στη διδασκαλία του. Η συχνή εναλλαγή ενισχύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.
- Να εφαρμόζει δημοκρατικές αρχές αλληλοσεβασμού που θέτουν, όμως, και τα απαραίτητα όρια.
- Να αξιοποιεί την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων με κίνηση,

δραματοποίηση κ.λπ.

- Να μετατρέπει τον χώρο της εκπαίδευσης σε «ανοικτό σχολείο», όπου στις συναντήσεις προσκαλούνται άτομα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά υλοποιούνται επισκέψεις που επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν, εξερευνώντας.

- Να προσδίδει διεπιστημονικό χαρακτήρα στο αντικείμενο διδασκαλίας. Για παράδειγμα, το μάθημα των μαθηματικών σχετίζεται με τις φυσικές επιστήμες, τη μουσική, την τέχνη κ.ά. Η αξιοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε ρεαλιστικά πλαίσια δεν περιορίζεται ποτέ σε μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα.

9.2. Μαθησιακό στυλ του εκπαιδευόμενου

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υιοθετούν ταυτόχρονα πολλαπλούς ρόλους, οι οποίοι απαιτούν πολύ χρόνο και ενέργεια, περιορίζοντας, ίσως, τον χρόνο τον οποίο μπορούν να αφιερώσουν στον ρόλο του μαθητή. Χρειάζονται ενίσχυση για

την απόφαση και την όλη προσπάθειά τους. Χρειάζεται πρόσθετα αναγνώριση

και σεβασμός του διαφορετικού στυλ μάθησης.

Ο όρος «**μαθησιακό στυλ**» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ατομικές διαφορές στη μάθηση. Βασίζεται στην παραδοχή ότι κάθε άτομο έχει ένα μονα-

δικό και διακριτό τρόπο να μαθαίνει, δηλαδή πώς να συλλέγει, να επεξεργάζεται

και να οργανώνει τις πληροφορίες (Felder, 1996; Jones, Reichard & Mohhtari, 2003). Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την οπτική παρουσίαση του μαθησιακού υλικού, ως οπτικοί τύποι, ενώ άλλοι μέσα από την προφορική του παρουσίαση, ως ακουστικοί τύποι. Κάποιοι προτιμούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες τμηματικά, βήμα βήμα, ως αναλυτικοί τύποι, ενώ άλλοι προσεγγίζουν συνολικά τις πληροφορίες και τον τρόπο επεξεργασίας τους, ως τύποι με ολική αντίληψη.

Οι τύποι μαθησιακού στυλ διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το σύνολο των στρατηγικών που υιοθετούνται κάθε φορά για την αντιμετώπιση μιας μαθησιακής κατάστασης (Riding & Rayner, 1998). Για παράδειγμα, οι οπτικοί τύποι αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα μέσω της εικονικής του αναπαράστασης, ενώ οι λεκτικοί το επεξεργάζονται προφορικά. Η ουσία του θέματος είναι ότι ο εκπαιδευτής χρειάζεται να χρησιμοποιεί διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις και διδακτικά εργαλεία για:

- Να παρουσιάζονται στα άτομα οι πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε να συνάδουν με τα διαφορετικά γνωστικά στυλ.
- Να γίνεται αποδεκτή τόσο η αναλυτική επεξεργασία και απόδοση των πληροφοριών και απόψεων των εκπαιδευόμενων όσο και η ολική.

Εφαρμογές

Αξιοποίηση διαφορετικών διδακτικών εργαλείων:

- Διαφάνειες
- Βίντεο
- Γραπτά κείμενα
- Προφορική επεξήγηση
- Χρήση διαγραμμάτων, εικόνων και πινάκων
- Αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας

Στην περίπτωση των ενηλίκων είναι σημαντικά στοιχεία η αυτογνωσία ως προς το μαθησιακό στυλ που προτιμά το άτομο και η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας ενεργοποίησης στρατηγικών κατάλληλων για το άτομο και για το κάθε γνωστικό αντικείμενο (Ραπαούγα, 2009).

Παράδειγμα:

Στη μελέτη και κατανόηση ενός κειμένου μπορεί το άτομο να προτιμά:

- Να υπογραμμίζει τις βασικές πληροφορίες.
- Να καταγράφει κάποιες λέξεις-κλειδιά στο περιθώριο.
- Να οικοδομεί ένα διάγραμμα διασύνδεσης των σημαντικών εννοιών.
- Να εντοπίσει παραδείγματα πρακτικοποίησης μίας θεωρητικής έννοιας.

Οι ενδεικτικές αυτές μεταγνωστικές στρατηγικές διδάσκονται στα άτομα και το καθένα επιλέγει εκείνη ή εκείνες, οι οποίες είναι πιο κοντά στο μαθησιακό του στυλ και ταιριάζουν καλύτερα στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου

10. Ο εκπαιδευτής στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

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

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

Συμπερασματικά, είναι ιδιαίτερα σημαντικό –είτε πρόκειται για την εκπαίδευση από απόσταση είτε όχι– οι εκπαιδευτές ενηλίκων να εκπαιδεύονται σε ζητήματα τα οποία αφορούν τη δυναμική και

τη διεργασία της ομάδας. Παράλληλα, χρειάζεται να βρίσκονται σε ένα στάδιο προσωπικής διεργασίας αναζητώντας τις δικές τους ανάγκες, τα όρια του ρόλου τους και τη συνεχή προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση. Η θέση των εκπαιδευτών ενηλίκων δε θα μπορούσε να είναι διαφορετική, όταν καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς της αλλαγής ή άλλοτε ως μέσο διευκόλυνσης της διεργασίας που οδηγεί στην αλλαγή.

11. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η σημασία του σχεδιασμού και της αξιολόγησης στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων Πριν πραγματοποιούμε τα επιμέρους ζητήματα του σχεδιασμού και της αξιολόγησης, που αποτελούν τα αντικείμενα αυτού κεφαλαίου, θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε στη σημασία που έχει ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Με τον **όρο πρόγραμμα** θα εννοούμε στη συνέχεια μια οργανωμένη και στοχοθετημένη εκπαιδευτική παρέμβαση που απευθύνεται σε ενηλίκους και περιλαμβάνει ένα σύνολο παραγόντων, συντελεστών, διαδικασιών και δραστηριοτήτων με σαφές εκπαιδευτικό περιεχόμενο νο, τα οποία συναρθρώνονται με βάση έναν κεντρικό σκοπό και επι-μέρους στόχους. Είναι σύνηθες, αντί του όρου πρόγραμμα, να χρησιμοποιείται ο **όρος σεμινάριο**, ο οποίος όμως συναντάται σε αρκετές περιπτώσεις και για μικρής διάρκειας εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (λ.χ., ένα σεμινάριο στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος). Με τον **όρο πληθυσμός-στόχος** εννοούμε ένα υποσύνολο του γενικού πληθυσμού για το οποίο σχεδιάζεται μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (λ.χ., στελέχη επιχειρήσεων πληροφορικής, πωλητές, άνεργοι πτυχιούχοι). Για το επίπεδο του προγράμματος συνήθως χρησιμοποιείται ο **όρος ομάδα εκπαιδευομένων**. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, είναι αναγκαίο να οριοθετείται όσο το δυνατόν πληρέστερα και ακριβέστερα ο πληθυσμός-στόχος και να εντοπίζονται με σαφήνεια εκείνα τα χαρακτηριστικά του που επηρεάζουν άμεσα τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων διαφέρουν σε πολλά σημεία από τη φοίτηση στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε μια τάξη της Β΄ Γυμνασίου, για παράδειγμα, υπάρχει υψηλού βαθμού ομοιογένεια ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, ενώ ο ρυθμός και τα αντικείμενα εκπαίδευσης καθορίζονται με βάση το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, σε ένα τμήμα μάθησης ενηλίκων, εκτός της ανομοιογένειας στην οποία αναφερθήκαμε, το αναλυτικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθορίζεται

με βάση τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που συμμετέχουν και την επιδίωξη κάλυψης των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Αυτός είναι ο βασικός λόγος που τα στελέχη της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αναγκαίο να γνωρίζουν πώς διερευνώνται οι εκ- παιδευτικές ανάγκες, πώς δομείται και οργανώνεται ένα πρόγραμμα με άξονα αυτές τις ανάγκες και τέλος πώς αξιολογείται, προκειμένου τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να αξιοποιηθούν για τον πιο αποτελεσματικό σχεδιασμό παρόμοιων προγραμμάτων στο μέλλον. Κορυφαίοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν αφιερώσει σημαντικό μέρος του έργου τους στα ζητήματα που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους. Ο Eduard C. Lindeman, ο οποίος από πολλούς θεωρείται ως ο πρώτος θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο κλασικό του σύγγραμμα *The Meaning of Adult Education* (1926) αναλύει εκτενώς τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και τους τρόπους με τους οποίους αυτά επηρεάζουν τον σχεδιασμό των προγραμμάτων. Ο Malcolm Knowles αφιέρωσε το μεγαλύτερο μέρος του επίσης κλασικού συγγράμματος *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970), αναλύοντας εκτενώς τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, την οργάνωση και την αξιολόγηση προγραμμάτων, παρέχοντας πέρα από τις θεωρητικές αναφορές και πλήθος παραδειγμάτων. Το ίδιο ισχύει και για άλλους σημαντικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο Cyril O. Houle, ο Peter Jarvis, ο Colin Griffin, η Rosemary Caffarella, η Patricia C. Cross. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους περιλαμβάνουν πλήθος συντελεστών και παραγόντων. Στις επόμενες ενότητες θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τη διαδικασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, η οποία συνιστά το πρώτο και ίσως πιο κρίσιμο κρίκο της αλυσίδας του σχεδιασμού και της οργάνωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις υπόλοιπες διαδικασίες, προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε έναν «οδικό χάρτη» για τον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός προγράμματος. Θα πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η σειρά αναφοράς και πραγμάτευσης δεν παραπέμπει κατ' ανάγκη και στη σειρά με την οποία αυτές οι διαδικασίες πραγματοποιούνται. Όπως άλλωστε επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Cyril O. Houle (1973: 39): «Κάθε σχεδιασμός στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται κατανοητός ως ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδρώντων στοιχείων, παρά ως μια αλληλουχία γεγονότων». Με άλλα λόγια, τα όσα ακολουθούν δεν παραπέμπουν σε μια γραμμική διαδικασία, αλλά σε ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων παραγόντων.

Η έννοια της εκπαιδευτικής ανάγκης

Η έννοια της ανάγκης είναι ίσως γνωστή από την κλασική τυπολογία ή ιεράρχηση αναγκών του Αμερικανού ψυχολόγου Abraham Maslow. Ο Maslow (1954) κατέταξε τις ανθρώπινες ανάγκες σε μια πυραμίδα, στη βάση της οποί-

ας βρίσκονται οι φυσιολογικές ή βασικές ανάγκες και στην κορυφή της οι ανάγκες αυτο-εκπλήρωσης. Κατά τον Maslow, η ικανοποίηση της ανάγκης ενός επιπέδου προϋποθέτει την ικανοποίηση αναγκών των προηγούμενων ιεραρχικά επιπέδων. Ο Malcolm Knowles ήταν ένας από τους πρώτους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που ασχολήθηκε με τις εκπαιδευτικές ανάγκες δίνοντας τον παρακάτω ορισμό (1970: 85): «Μια εκπαιδευτική ανάγκη είναι αυτό που ένας άνθρωπος πρέπει να μάθει προς όφελος δικό του, ενός οργανισμού ή της κοινωνίας. Είναι το χάσμα μεταξύ του υφιστάμενου επιπέδου προσόντων και ενός ανώτερου επιπέδου προσόντων, που απαιτούνται για την αποτελεσματική του απόδοση, όπως αυτή ορίζεται από τον ίδιο ή στο πλαίσιο του οργανισμού ή της κοινωνίας που ανήκει. Πρόκειται για εκείνη την προσέγγιση της εκπαιδευτικής ανάγκης που αργότερα καθιερώθηκε ως προσέγγιση του ελλείμματος ή χάσματος (deficiency/gap). Μια άλλη προσέγγιση είναι εκείνη των ενδιαφερόντων ή/και των κινήτρων που έχει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος για συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα, τα οποία θεωρείται ότι αποτυπώνουν την υποκειμενική εκτίμηση του ίδιου του εκπαιδευομένου για τις ελλείψεις που θεωρεί ότι έχει σε σχέση με την εκπλήρωση κάποιου ρόλου του. Για αρκετούς θεωρητικούς αυτή η υποκειμενική εκτίμηση δεν θα πρέπει να θεωρείται ανάγκη, αλλά επιθυμία - αφού οι ανάγκες ταυτοποιούνται και επιβεβαιώνονται σε σχέση με ευρύτερες απαιτήσεις που εντοπίζονται στο πλαίσιο οργανισμών ή της κοινωνίας. Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι με τον **όρο εκπαιδευτική ανάγκη ορίζουμε οποιοδήποτε έλλειμμα σε επίπεδο προσόντων, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και γενικότερα ικανοτήτων και προσόντων (που αφορούν άτομα, κοινωνικές ομάδες, οργανισμούς και συστήματα) η κάλυψη του οποίου είναι δυνατόν να αποτελέσει αντικείμενο κατάλληλα στοχοθετημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης.**

Με βάση τον παραπάνω ορισμό είναι ευνόητο να υποθέσουμε ότι λόγω της πολυπλοκότητας των ρόλων του ενήλικου, αλλά και των πολυδιάστατων απαιτήσεων των περιβαλλόντων στα οποία οι ρόλοι αυτοί επιτελούνται, οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι στον ίδιο βαθμό αντιληπτές από τους ίδιους τους υποψήφιους εκπαιδευομένους. Με κριτήριο τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνειδητοποιούνται και διατυπώνονται από τους εκπαιδευομένους, ο Βεργίδης (2003α: 109) προτείνει την παρακάτω τυπολογία για την κατάταξη των εκπαιδευτικών αναγκών.

Τυπολογία Βεργίδη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες

Συνειδητές και ρητές: Πρόκειται για εκείνες τις ανάγκες τις οποίες έχουν διαπιστώσει οι εκπαιδευόμενοι και τις οποίες διατυπώνουν όταν ερωτηθούν. Συνειδητές και μη ρητές: Πρόκειται για ανάγκες που, αν και έχουν συνειδητοποιηθεί από τους εκπαιδευομένους, δεν διατυπώνονται ή δεν αποκαλύπτονται από αυτούς για διάφορους λόγους (οι λόγοι μπορεί να αναφέρονται στην αρνητική τους προδιάθεση για ενδεχόμενη εκπαίδευση,

στην ανασφάλεια για την πιθανή διατύπωση ενός ελλείμματος σε σχέση με την εργασία τους, σε λόγους κοινωνικού κύρους). Λανθάνουσες: Πρόκειται για ανάγκες που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν ότι υπάρχουν, ακριβώς γιατί δεν έχουν πλήρη εποπτεία των απαιτήσεων του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος και των ενδεχόμενων αλλαγών και μεταβολών σε αυτό. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντοπίζονται σε όλες τις περιπτώσεις στην ίδια κλίμακα και δεν αφορούν μόνο τους υποψήφιους εκπαιδευομένους, αλλά και πολύπλοκες κοινωνικές οργανώσεις. Για τον λόγο αυτόν, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να αφορά κάποιο ή και όλα από τα παρακάτω επίπεδα. Επίπεδα διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών

Μικρο-επίπεδο: Πρόκειται για τις ανάγκες που αφορούν ένα άτομο ή μια μικρή ομάδα ατόμων, όπως την ομάδα εκπαιδευομένων ενός προγράμματος.

Μεσο-επίπεδο: Εδώ εντάσσονται οι ανάγκες που εντοπίζονται σε οργανισμούς και φορείς (λ.χ., εκπαιδευτικές ανάγκες στο επίπεδο μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού του δημόσιου τομέα).

Μακρο-επίπεδο: Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ανάγκες που αφορούν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού ή συστήματα (λ.χ., εκπαιδευτικές ανάγκες γονέων ενός νομού, ανάγκες σε επίπεδο κλάδου οικονομίας).

Σημειώνουμε ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως διατυπώνονται σε συνάρτηση με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις, αφού ο στόχος του προσδιορισμού τους δεν είναι παρά η δόμηση του αναλυτικού περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναμένεται να συμβάλουν στην κάλυψη των ελλειμμάτων που προσδιορίζονται. Αν και στο έργο των θεωρητικών της μάθησης εντοπίζονται πολλές διαφορές ως προς τους ορισμούς των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, θεωρούμε ότι οι παρακάτω ορισμοί αποτυπώνουν με ακρίβεια το περιεχόμενο αυτών των τριών όρων:

- **Γνώση:** Ορίζεται ως η κατανόηση των πραγμάτων (έννοιες, αρχές, φαινόμενα, καταστάσεις) που προκύπτει ως συνδυασμός εμπειρίας, πληροφοριών και προσωπικής επεξεργασίας.
- **Δεξιότητα:** Ορίζεται ως ο βαθμός ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας που εκτελείται μια αλληλουχία πολύπλοκων κινητικών ενεργειών και νοητικών διαδικασιών, με τις οποίες αντιμετωπίζονται και επιλύονται καταστάσεις και προβλήματα (Riechs, Singer & van Nord 1992: 1321).
- **Στάση:** Ορίζεται ως ένα σύστημα αξιών και αντιλήψεων βαθιά ριζωμένων, τις οποίες υιοθετούν τα άτομα και με βάση αυτό το σύστημα καθορίζουν τη συμπεριφορά τους (Κόκκος 1999: 56).

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών

Πριν αναλύσουμε τις επιμέρους ενέργειες που περιλαμβάνει μια διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών, θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε στην έννοια του πλαισίου αναφοράς. Με τον όρο πλαίσιο αναφοράς εννοούμε το σύνολο των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών και δραστηριοτήτων που συνδέονται άμεσα με το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει η εκπαιδευτική παρέμβαση, οι οποίες και εισάγουν τις προϋποθέσεις επάρκειας του πληθυσμού-στόχου. Για να θυμηθούμε και πάλι τον ορισμό του Knowles, ουσιαστικά το πλαίσιο αναφοράς δεν είναι τίποτε άλλο από τις συνθήκες εκείνες που ορίζουν το «ανώτερο πλαίσιο προσόντων», το οποίο ανέφερε ο κλασικός θεωρητικός στον ορισμό του. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι το πλαίσιο αναφοράς εμπεριέχει και τα πιθανά διακυβεύματα του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος, αφού σύμφωνα με τον ορισμό που αναφέρθηκε, σε αυτό εντάσσονται οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα πρόγραμμα. Έτσι οι επιλογές που σχετίζονται με το πλαίσιο αναφοράς (λ.χ., Ποια θα είναι τα αντικείμενα των προγραμμάτων ή ποιοι θα τα παρακολουθήσουν) δεν είναι ουδέτερες διαδικασίες τεχνικού χαρακτήρα, αλλά εμπεριέχουν τις ευρύτερες επιλογές των σχεδιαστών των προγραμμάτων αναφορικά με το υφιστάμενο πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ουσιαστικά, το πλαίσιο αναφοράς υποδεικνύει και εισάγει τις διαστάσεις της επιθυμητής (ή «ιδανικής») κατάστασης του πληθυσμού-στόχου σε σχέση πάντοτε με το πρόβλημα στο οποίο επικεντρώνεται η παρέμβαση. Ακριβώς, επειδή το ίδιο το πρόβλημα αλλά και το περιεχόμενο του πλαισίου αναφοράς καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική παρέμβαση, είναι απολύτως αναγκαίο να προδιαγράφονται και να οριοθετούνται όσο το δυνατόν ακριβέστερα. Είναι ευνόητο ότι οποιαδήποτε ελλιπής ή λανθασμένη οριοθέτηση του πλαισίου αναφοράς οδηγεί σε διεύρυνση ή σε περιορισμό των απαιτήσεων. Αν, λ.χ., σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τότε το πλαίσιο αναφοράς δεν είναι ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά μόνο η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αν οριοθετηθεί ως πλαίσιο αναφοράς ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, τότε οι απαιτήσεις του πλαισίου διογκώνονται και διευρύνεται το επιθυμητό επίπεδο προσόντων του πληθυσμού-στόχου. Αυτό με τη σειρά του έχει ως αποτέλεσμα να σχεδιάζεται μια πολύ ευρύτερη παρέμβαση από εκείνη που ήταν αναγκαία σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόβλημα και τον συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο. Επίσης, κατά τον προσδιορισμό του πλαισίου αναφοράς είναι αναγκαίο να λαμβάνουμε υπόψη και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης του πλαισίου με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

Η διατύπωση σκοπού και στόχων

Η ακριβής διατύπωση του σκοπού και των στόχων ενός προγράμματος είναι το αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης, συνδέεται άμεσα με την ανάγκη των εκπαιδευομένων να γνωρίζουν

τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος στο οποίο θα συμμετάσχουν. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και συνδεδεμένοι με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Ο σκοπός ενός προγράμματος ουσιαστικά συνοψίζει το πρόβλημα που πρόκειται να αντιμετωπιστεί, τον πληθυσμό-στόχο προς τον οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα και είναι πάντοτε γενικός, συνοψίζοντας την υπάρχουσα και την επιδιωκόμενη κατάσταση (Καραλής 2005: 32). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, **οι στόχοι διατυπώνονται** στα επίπεδα των **γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων** ή σε κάθε περίπτωση περιλαμβάνουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Στη συνέχεια, παραθέτουμε ορισμένους στόχους που θα μπορούσαν να έχουν διατυπωθεί για το πρόγραμμα που εσείς παρακολουθείτε, προκειμένου να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η παράθεση των στόχων στα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Μετά το τέλος του προγράμματος οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση:

Στο επίπεδο των γνώσεων

- να περιγράψουν τα βήματα της διαδικασίας διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών
- να σκιαγραφήσουν το περιεχόμενο των παραγόντων και των συντελεστών υλοποίησης ενός προγράμματος

Στο επίπεδο των δεξιοτήτων

- να εντοπίζουν τις κατά περίπτωση κατάλληλες τεχνικές για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών
- να προσαρμόζουν το περιεχόμενο του προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων

Στο επίπεδο των στάσεων

- να προωθούν την ενεργή συμμετοχή του πληθυσμού-στόχου σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος
- να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτές για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων

Σημειώνουμε ότι οι στόχοι δεν συνιστούν, σε καμία περίπτωση, αποτελέσματα του προγράμματος. Οι στόχοι προσδιορίζουν τις επιδιώξεις των σχεδιαστών των προγραμμάτων ή, με άλλα λόγια, συνιστούν επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Η επίτευξη των στόχων συνεπώς αποτελεί ένα από τα επιμέρους ζητήματα της αξιολόγησης του προγράμματος, όπως θα συζητήσουμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Η ακριβής διατύπωση των στόχων ενός προγράμματος απαιτεί τη χρήση εκφράσεων που να αποδίδουν

το περιεχόμενο του στόχου. Οι γενικές εκφράσεις καλό είναι να αποφεύγονται (όπως τα ρήματα μαθαίνω ή γνωρίζω που παραπέμπουν συνολικά στη διαδικασία ή στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται ορισμένα ρήματα που συνήθως χρησιμοποιούνται για τη διατύπωση στόχων με βάση το επίπεδο στο οποίο αυτοί αναφέρονται, χωρίς φυσικά ο κατάλογος αυτός να είναι εξαντλητικός (βλ. ενδεικτικά Caffarella 2005· Nadler & Nadler 1994· Γούλας 2008).

Ρήματα για τη διατύπωση μαθησιακών στόχων

Γνώσεις	Δεξιότητες	Στάσεις
Καταγράφω	Συγκρίνω	Αποδέχομαι
Ορίζω	Αντιδιαστέλλω	Συνηγορώ
Περιγράφω	Κατατάσσω	Συνεργάζομαι
Δηλώνω	Εξετάζω	Πείθομαι
Απαριθμώ	Προβλέπω	Αμφισβητώ
Διακρίνω	Διερευνώ	Αισθάνομαι
Σκιαγραφώ	Οργανώνω	Ελέγχω
Προσδιορίζω	Συναρμολογώ	Πρωθώ
Αναγνωρίζω	Ρυθμίζω	Κρίνω
Αναπαράγω	Διαχειρίζομαι	Επικυρώνω
Διατυπώνω	Επισκευάζω	Διαπραγματεύομαι
Ταυτοποιώ	Ταξινομώ	Διερωτώμαι
Εκφράζω	Εγκαθιστώ	Ελέγχω

Η διαμόρφωση του αναλυτικού περιεχομένου.

Συχνά το αναλυτικό περιεχόμενο ενός προγράμματος αναφέρεται και ως αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρούμε όμως ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν είναι κατάλληλος γιατί παραπέμπει στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και σε

αναλυτικά περιεχόμενα που διακρίνονται σε μεγάλο βαθμό από σχετική σταθερότητα στον χρόνο και περιορισμένες δυνατότητες για προσαρμογή κατά την εφαρμογή τους. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το αναλυτικό περιεχόμενο **είναι το αποτέλεσμα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών** και ακολουθεί τη διατύπωση του σκοπού και των στόχων του προγράμματος. Συνήθως το αναλυτικό περιεχόμενο ενός προγράμματος αποτελείται από μικρές ενότητες που συνδέονται άμεσα με τις ανάγκες και τους ήδη διατυπωμένους στόχους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις προσδιορίζεται και η χρονική διάρκεια των ενοτήτων. Επίσης, στο αναλυτικό περιεχόμενο διαχωρίζεται η θεωρητική εκπαίδευση από την πρακτική άσκηση, ενώ είναι διακριτή η συνολική διάρκεια του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτόν είναι διαθέσιμες οι σχετικές πληροφορίες στους υποψήφιους εκπαιδευομένους, προκειμένου αυτοί να έχουν την ευρύτερη δυνατή πληροφόρηση για το είδος του προγράμματος και των ενοτήτων που θα παρακολουθήσουν.

Το αναλυτικό περιεχόμενο αποτελεί τη βάση για τη δόμηση του ημερήσιου προγράμματος, δηλαδή του πλάνου με την κατανομή των ενοτήτων στις ημέρες και τις ώρες εκπαίδευσης. Χρησιμοποιούμε εδώ τον όρο ημερήσιο έναντι του όρου ωρολόγιο πρόγραμμα, ο οποίος συνήθως χρησιμοποιείται στην τυπική εκπαίδευση, όπου το περιεχόμενο δομείται με βάση τις διδακτικές ώρες και όχι τις διδακτικές ενότητες. Η διαμόρφωση του αναλυτικού περιεχομένου, αλλά και του ημερήσιου προγράμματος, πέρα από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως:

- Πιθανές ρυθμίσεις του νομοθετικού πλαισίου ή γενικότερα κανονισμών που ρυθμίζουν θέματα, όπως η ανώτατη επιτρεπόμενη ημερήσια διάρκεια ή η διάρκεια της περιόδου εφαρμογής προγράμματος ή ακόμη και η ένθεση συγκεκριμένων ενοτήτων στο αναλυτικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα, σε προγράμματα εργαζομένων σε ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα μια ενότητα που αφορά τις συνθήκες εργασίας ή σε προγράμματα ανέργων συνήθως περιλαμβάνεται μια ενότητα που αφορά την εξεύρεση εργασίας.
- Η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτών, των εκπαιδευομένων ή των στελεχών οργάνωσης του προγράμματος. Είναι πολύ σύνηθες οι εκπαιδευόμενοι ενός προγράμματος εργαζομένων να μην είναι σε θέση να παρακολουθήσουν συγκεκριμένες ώρες, ημέρες ή περιόδους.
- Η διαθεσιμότητα του χώρου και των εποπτικών μέσων πιθανόν να επηρεάσει τη σειρά που θα πραγματοποιηθούν οι ενότητες ή ακόμη και το περιεχόμενο των ενοτήτων. Αν, για παράδειγμα, για ένα συγκεκριμένο μέρος της πρακτικής άσκησης δεν υπάρχει δυνατότητα συνεργασίας με σχετική επιχείρηση ή οργανισμό, τότε πιθανόν το αναλυτικό περιεχόμενο του προ-

γράμματος να πρέπει να διαμορφωθεί διαφορετικά από τις αρχικές προβλέψεις. Σημειώνουμε ότι η πρακτική άσκηση ενός προγράμματος εξαρτάται από το αντικείμενο του προγράμματος και τη συνολική του διάρκεια. Σε ορισμένα προγράμματα το μέρος της θεωρητικής εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερο, ενώ σε άλλα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην πρακτική άσκηση. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η πρακτική άσκηση στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, είτε αυτά αφορούν ανέργους είτε εργαζομένους, συχνά γίνεται με αποσπασματικό και αναποτελεσματικό τρόπο. Η πρακτική άσκηση είναι ίσως το πιο ουσιαστικό μέρος ενός προγράμματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και το πρώτο βήμα για την επαγγελματική ένταξη των ανέργων εκπαιδευομένων ή για την εξοικείωση με νέες διαδικασίες και υπηρεσίες των εργαζομένων που συμμετέχουν σε προγράμματα. Οι βασικές αιτίες γι' αυτή την υποτίμηση της σημασίας της πρακτικής άσκησης είναι η έμφαση που συνήθως δίνεται στο θεωρητικό μέρος του προγράμματος, η αδυναμία εξεύρεσης επιχειρήσεων που να υποστηρίζουν την ουσιαστική διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης και ο ελλιπής σχεδιασμός του πρακτικού μέρους των προγραμμάτων. Προκειμένου η πρακτική άσκηση να αποκτήσει χαρακτηριστικά εκπαίδευσης κατά την εργασία (on the job training), θεωρούμε ότι ο σχεδιασμός της είναι αναγκαίο να βασίζεται στα παρακάτω:

- στην ανάπτυξη δικτύου συνεργαζόμενων επιχειρήσεων, οι οποίες να διαθέτουν κατάλληλες, προς το αντικείμενο κατάρτισης, θέσεις εργασίας
- στην ανάλυση της σημασίας της πρακτικής άσκησης τόσο στα αρμόδια στελέχη των συνεργαζόμενων επιχειρήσεων όσο και στους εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους του προγράμματος
- στον σχεδιασμό ειδικών δραστηριοτήτων που θα εκτελεστούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης
- στην επίβλεψη της άσκησης των εκπαιδευομένων από εξειδίκευμένους εκπαιδευτές, σε συνεργασία με αρμόδια στελέχη των επιχειρήσεων
- στην αποτίμηση της πρακτικής άσκησης μετά τη λήξη της, με διοργάνωση ειδικών συναντήσεων στον οργανισμό κατάρτισης (ανάλυση σε ομάδες εργασίας με την επίβλεψη των εκπαιδευτών του θεωρητικού μέρους και της πρακτικής άσκησης και παρουσίαση των εργασιών που εκτέλεσαν οι εκπαιδευόμενοι)
- στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πρακτικής άσκησης σε επίπεδο προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τον σχεδιασμό.

Συνήθως κατά τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών αποτυπώνονται, πέρα από τα ελλείμματα εκπαίδευσης, και ορισμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που αφορούν την παρακολούθηση των προγραμμάτων από αυτούς, όπως η διαθεσιμότητα σε ημέρες και ώρες, οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης, η προηγούμενη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης

ενηλίκων. Έτσι υπάρχει η δυνατότητα, όπως ήδη διαπιστώσαμε, να μη διαμορφώσουμε μόνο το περιεχόμενο των ενοτήτων, αλλά και το ημερήσιο πρόγραμμα. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι δυνατό να προταθούν και οι εκπαιδευτικές τεχνικές σε κάθε εκπαιδευτική ενότητα. Ωστόσο οι εκπαιδευτικές τεχνικές επιλέγονται από τον εκπαιδευτή και τα βασικά κριτήρια της επιλογής αυτής είναι:

- το είδος της εκπαίδευσης (θεωρητική εκπαίδευση ή πρακτική άσκηση), καθώς και το είδος των επιμέρους στόχων
- τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων
- ο διαθέσιμος χρόνος, αλλά και οι πιθανές εναλλακτικές διευθετήσεις του χώρου
- η εξοικείωση και η εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτών με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές
- το είδος και η ποιότητα των διαθέσιμων εποπτικών μέσων

Ο χώρος εκπαίδευσης και τα εποπτικά μέσα

Ο χώρος συγκαταλέγεται στους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Καταρχάς, η ποιότητα του χώρου δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως εμπόδιο για τους εκπαιδευομένους, προσβάλλοντας την ενηλικότητά τους και το γεγονός ότι προσέρχονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα· επιπλέον, η ακατάλληλη διαρρύθμιση του χώρου, η έλλειψη άνεσης και η κακή ποιότητα των στοιχείων του χώρου είναι πιθανόν να δημιουργήσουν αρνητικές προδιαθέσεις και αισθήματα απογοήτευσης στους εκπαιδευομένους (Knowles 1970: 151-154 . Κόκκος 2006: 89 . Καραλής 2005: 60-61). Σημειώνουμε επίσης ότι ο εκπαιδευτικός χώρος είναι αναγκαίο να είναι διαμορφωμένος κατά τέτοιον τρόπο που να διευκολύνει την ευχερή παρακολούθηση και να προωθεί την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων που αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα (προσβασιμότητα για εκπαιδευομένους με κινητικές δυ σκολίες, φωτεινότητα για εκπαιδευομένους με προβλήματα όρασης κ.ά. Η συνήθης τοποθέτηση των καθισμάτων και των εδράνων είναι το αποκαλούμενο «**Σχήμα Π**», που παραπέμπει περισσότερο σε αίθουσα συνεδριάσεων και όχι στην τυπική σχολικού τύπου μετωπική διάταξη. Ακόμα, ο χώρος αλλά κυρίως η διαρρύθμιση των θέσεων εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να υποστηρίζουν τη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών από την πλευρά του εκπαιδευτή. Για παράδειγμα, η διαρρύθμιση είναι βασική προϋπόθεση προκειμένου ο εκπαιδευτής να επιλέξει την τεχνική της εργασίας σε ομάδες. Κατά τον Βαλάκα (2006: 41-42), οι γενικές προδιαγραφές του εκπαιδευτικού χώρου, προκειμένου να υποστηρίζεται η διεργασία της μάθησης και να διαμορφώνεται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, είναι οι εξής:

- άνεση χρήσης: διαρρύθμιση του χώρου εκπαίδευσης, πρόσβαση, ποιότητα εξυπηρέτησης
- αισθητική αρτιότητα: διαμόρφωση του χώρου με βάση συγκεκριμένες αισθητικές προδιαγραφές, προσέλκυση της προσοχής, διευκόλυνση παρακολούθησης .
- ατμόσφαιρα μάθησης: πρόκληση θετικών στάσεων και προδιαθέσεων στους εκπαιδευομένους
- ανάπτυξη συνεργασίας: διάταξη εξοπλισμού και διαμόρφωση του χώρου με τρόπο που να υπάρχει ευχέρεια συνεργασίας του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους
- δυνατότητα εφαρμογής: καταλληλότητα του χώρου ώστε να είναι εφικτή η πραγματοποίηση ασκήσεων, επιδείξεων κτλ.
- αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου: κατάλληλη διαρρύθμιση και διασφάλιση άνετων συνθηκών στον χώρο διαλείμματος.

Τα εποπτικά μέσα είναι ένας ακόμα βασικός παράγοντας για την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτών και την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος. Με τον όρο εποπτικά (ή εκπαιδευτικά) μέσα συνηθίζουμε να αναφερόμαστε στους προβολείς υπολογιστών (LCD projector) και παλαιότερα στους προβολείς διαφανειών (overhead projector). Ωστόσο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εποπτικό μέσο εί- ναι οτιδήποτε διευρύνει και προεκτείνει την παρέμβαση του εκπαι- δευτή. Στα εποπτικά και εκπαιδευτικά μέσα συγκαταλέγονται τα εξής (Caffarella 2002: 184):

- έντυπο υλικό (φωτοτυπίες, άρθρα, βιβλία, εγχειρίδια λειτουργίας κ.ά)
- οπτικοακουστικό υλικό (διαφάνειες, γραφήματα, αφίσες, χάρτες, φωτογραφίες, σλάιντς, κασέτες ήχου, δίσκοι, ταινίες κ.ά.)
- υπολογιστές και διαδίκτυο (παρουσιάσεις σε Powerpoint, προβολέας υπολογιστή, ιστότοποι).

Τα εποπτικά μέσα εντάσσονται στη βασική υλικοτεχνική υποδομή για τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού σε αρκετές περιπτώσεις ο σχεδιασμός των εκπαιδευτών μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την υποστήριξη των κατά περίπτωση κατάλληλων εποπτικών μέσων: για παράδειγμα, μια συζήτηση που βασίζεται στην προβολή ταινίας μέσω υπολογιστή ή μια εισήγηση που βασίζεται σε παρουσίαση PowerPoint είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά χωρίς τα συγκεκριμένα εποπτικά μέσα που έχει προβλέψει ο εκπαιδευτής.

Τέλος, ένα βασικό μέρος του σχεδιασμού του προγράμματος είναι και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού που θα δοθεί στους εκπαιδευομένους. Ο φάκελος εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να αποτελείται από:

- βιβλία σχετικά με το αντικείμενο του προγράμματος
- υλικό που έχει αναπτυχθεί ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα
- σημειώσεις που οι εκπαιδευτές επιθυμούν να διανεμηθεί στους εκπαιδευομένους.
- παρουσιάσεις των εκπαιδευτών (PowerPoint) σε έντυπη μορφή Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού είναι αναγκαίο να διακρίνεται από συνάφεια προς τους στόχους και τις επιμέρους θεματικές ενότητες, καθώς επίσης και από καταλληλότητα και συμβατότητα προς τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων (εκπαιδευτικό επίπεδο, προηγούμενες γνώσεις και εμπειρία, ειδικά χαρακτηριστικά της ομάδας).

Η δημοσιοποίηση του προγράμματος

Αν και η δημοσιοποίηση του προγράμματος θεωρείται μια απλή διοικητικού τύπου διαδικασία, στην πραγματικότητα είναι μία από τις πιο ουσιαστικές ενέργειες σχεδιασμού και οργάνωσης ενός προγράμματος. Σημαντικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ο Knowles (1970), ο Rogers (1999) και η Caffarella (2002), αποδίδουν μεγάλη σημασία στη δημοσιοποίηση του προγράμματος· μάλιστα ο Rogers τη θεωρεί ουσιαστικό στοιχείο και της διαμόρφωσης του μαθησιακού συμβολαίου. Η σημασία που αποδίδεται στη δημοσιοποίηση του προγράμματος θα πρέπει να αποδοθεί αφενός στο δικαίωμα πληροφόρησης που έχουν οι δυνητικοί συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (δηλαδή τα μέλη του πληθυσμού-στόχου) και αφετέρου στην ανάγκη για την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή τους. Παραθέτουμε στη συνέχεια ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Rogers Η εκπαίδευση ενηλίκων (1999), προκειμένου να αναδειχθεί περισσότερο η σημασία της δημοσιοποίησης του προγράμματος. ...οι πιθανοί συμμετέχοντες μπορούν να ερμηνεύσουν ενεργά το κείμενο που διαβάζουν... Δεν αποδέχονται παθητικά εκείνο που τους προσφέρεται, αλλά διαβάζουν το υλικό που τους παρουσιάζεται υπό «το φως» των δικών τους γνώσεων και της δικής τους εμπειρίας. Αξιολογούν, συχνά ασυνείδητα, τη γλώσσα στην οποία διατυπώνεται το πρόγραμμα. Ζυγίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται το πρόγραμμα... Θα λάβουν υπόψη τους το κτίριο στο οποίο λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα... Οι πιθανοί συμμετέχοντες κάνουν τις επιλογές τους ανάλογα με αυτό που τους παρέχεται. Μερικές φορές συμπεραίνουν από τον τίτλο ή την περιγραφή ότι το πρόγραμμα είναι εισαγωγικό ή πιο προχωρημένο... Βασικό στοιχείο αξιολόγησης της δημοσιοποίησης είναι οι τρόποι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την πληροφόρηση των δυνητικά ενδιαφερομένων. Μέσα, όπως έντυπες καταχωρίσεις, καταχωρίσεις στο διαδίκτυο,

ανακοινώσεις σε χώρους που επισκέπτονται οι ενδιαφερόμενοι και φυλλάδια, χρησιμοποιούνται συχνά. Καλό είναι το πληροφοριακό υλικό και οι ανακοινώσεις διεξαγωγής του προγράμματος να περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- τον φορέα που διοργανώνει το πρόγραμμα
- το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται το πρόγραμμα (λ.χ., εθνικές ή ευρωπαϊκές δράσεις)
- τον τόπο υλοποίησης
- τον τίτλο, το αντικείμενο και τον σκοπό του προγράμματος
- μια συνοπτική αναφορά στις θεματικές ενότητες
- τη χρονική περίοδο υλοποίησης και τη συνολική διάρκεια σε διδακτικές ώρες
- τις ημέρες και ώρες διεξαγωγής
- τον αριθμό
- τη διαδικασία επιλογής
- τα δικαιολογητικά που απαιτούνται για την αίτηση και τον τρόπο υποβολής της
- τα ειδικά χαρακτηριστικά του προγράμματος

Οι αρμοδιότητες του προσωπικού

Με τον όρο προσωπικό του προγράμματος εννοούμε όλα τα στελέχη ενός φορέα, επιχείρησης ή οργανισμού, τα οποία εμπλέκονται και συμμετέχουν στις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος. Οι αρμοδιότητες των στελεχών στις περισσότερες περιπτώσεις συναρτώνται άμεσα με τον τύπο του προγράμματος και το πλαίσιο υλοποίησης και χρηματοδότησης. Στις παραγράφους που ακολουθούν παρατίθενται ορισμένες περιπτώσεις στελεχών (δηλαδή ουσιαστικά θέσεων εργασίας και αρμοδιοτήτων) που συναντώνται σε προγράμματα στη χώρα μας. Σε αρκετά προγράμματα κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενός επιστημονικού υπευθύνου: Συνήθως πρόκειται για έναν εξωτερικό συνεργάτη του φορέα, η συμβολή του οποίου κρίνεται απαραίτητη σε ορισμένες περιπτώσεις (αντικείμενο εκπαίδευσης με υψηλού βαθμού . Ο επιστημονικός υπεύθυνος είναι αρμόδιος για θέματα, όπως ο σχεδιασμός του περιεχομένου, η επιλογή των θεματικών ενότητων, οι εργασίες που δίνονται με τη μορφή ολοκληρωμένων projects στους εκπαιδευμένους ή οι εργασίες αξιολόγησης, η επιλογή και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών. Ο συντονιστής είναι μια ακόμα θέση εργασίας που συναντάται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, σε αρκετές περιπτώσεις είναι το πρόσωπο-κλειδί για την ομαλή ροή του προγράμματος. Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο επιστημονικός υπεύθυνος έχει την αρμοδιότητα για το περιεχόμενο του προγράμματος, ενώ ο συντονιστής έχει την αρμοδιότητα για την ομάδα των εκπαιδευομένων. Στους περισσότερους τύπους φορέων και οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα ο συντονιστής έχει αρμοδιότητες, όπως

τη δημοσιοποίηση του προγράμματος, την επιλογή εκπαιδευομένων, τη διαμόρφωση χώρου εκπαίδευσης, την τήρηση αρχείου του προγράμματος, την ανίχνευση και επίλυση προβλημάτων στο εσωτερικό της ομάδας, τον συντονισμό των εκπαιδευτών, τη διοργάνωση τακτικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτές και τα άλλα στελέχη του προγράμματος, τη σύνδεση του προγράμματος με άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας, την παρακολούθηση της τήρησης του προϋπολογισμού και του χρονοδιαγράμματος (Καραλής 2005: 66). Η ομάδα αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ότι εντάσσεται στο προσωπικό του προγράμματος. Ωστόσο στο σημείο αυτό υπογραμμίζουμε ότι η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας και ο συγχρονισμός μεταξύ της ομάδας που οργανώνει το πρόγραμμα (λ.χ., επιστημονικός υπεύθυνος, συντονιστής κ.ά.) και της ομάδας που το αξιολογεί είναι κομβικό στοιχείο για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης και την επιτυχή εξέλιξη του προγράμματος. Το διοικητικό προσωπικό του φορέα που απασχολείται σε ένα πρόγραμμα είναι απαραίτητο να διαθέτει ορισμένες βασικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Για παράδειγμα, το προσωπικό της γραμματειακής υποστήριξης ενός φορέα βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία με την ομάδα των εκπαιδευομένων, αλλά και τους εκπαιδευτές· επομένως συμμετέχει ενεργά στις διεργασίες του προγράμματος, όχι βέβαια με τον ρόλο ή στον βαθμό που αυτό συμβαίνει με τους άλλους συντελεστές (με τον συντονιστή, τον επιστημονικό υπεύθυνο, τους εκπαιδευτές). Είναι όμως απαραίτητο να ενημερώνεται για ορισμένα στοιχεία του προγράμματος, όπως το αντικείμενο και τη στοχοθεσία, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το χρονοδιάγραμμα κ.ά.

Η επιλογή των εκπαιδευομένων

Σε αρκετές περιπτώσεις προγραμμάτων όσοι ενδιαφέρονται να τα παρακολουθήσουν είναι περισσότεροι από τις προσφερόμενες θέσεις. Κάτι τέτοιο συμβαίνει αρκετά συχνά σε προγράμματα που απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό (λ.χ., σε προγράμματα για ανέργους). Αντίθετα στα προγράμματα που απευθύνονται σε εργαζομένους ενός φορέα ή μιας επιχείρησης συνήθως έχει προκαθοριστεί ποιοι θα τα παρακολουθήσουν με βάση τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του φορέα ή της επιχείρησης. Ωστόσο και στις περιπτώσεις αυτές, ειδικά όταν πρόκειται για επιχειρήσεις ή φορείς με μεγάλο αριθμό εργαζομένων (λ.χ., το εκπαιδευτικό σύστημα, υπηρεσίες και φορείς του δημόσιου τομέα), είναι απαραίτητη κάποια διαδικασία επιλογής. Η επιλογή συνήθως διενεργείται μετά την αξιολόγηση του βιογραφικού σημειώματος και του φακέλου του υποψηφίου, τη συνεκτίμηση ειδικών προϋποθέσεων και τη συνέντευξη. Τα γενικά κριτήρια στα οποία βασίζεται η επιλογή εκπαιδευομένων περιλαμβάνουν τα ακόλουθα (βλ. και Καραλής 2005: 87-88):

- επαγγελματική εμπειρία σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος
- σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωση
- δυνατότητα παρακολούθησης του προγράμματος και ανταπόκρισης στις υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται
- ανάγκες και προσδοκίες του εκπαιδευομένου
- κοινωνικοί λόγοι
- εξειδικευμένες ανάγκες και προϋποθέσεις του φορέα που οργανώνει ή/και χρηματοδοτεί το πρόγραμμα. Ένα ζωτικό στοιχείο για την επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος είναι η τήρηση των κατά περίπτωση κανόνων διαφάνειας, αφού έτσι διασφαλίζεται η αξιοπιστία του φορέα που οργανώνει το πρόγραμμα και η θετική στάση των εκπαιδευομένων που θα επιλεγούν, αλλά και όσων αποκλειστούν, και ενδεχομένως στο μέλλον να εκδηλώσουν εκ νέου επιθυμία συμμετοχής σε κάποιο άλλο πρόγραμμα του φορέα. Συνήθως η διαδικασία επιλογής περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα (Καραλής 2005: 86):
- τη συγκρότηση επιτροπής επιλογής
 - τον καθορισμό των κριτηρίων επιλογής καθώς και της σχετικής τους βαρύτητας
 - τη συγκέντρωση και τον έλεγχο δικαιολογητικών
 - τον εντοπισμό των υποψηφίων που πληρούν τις προϋποθέσεις συμμετοχής
 - την επεξεργασία των στοιχείων του βιογραφικού σημειώματος και των δικαιολογητικών
 - τη διαμόρφωση τελικού καταλόγου (short list) των υποψηφίων που συγκεντρώνουν την υψηλότερη έως αυτό το στάδιο βαθμολογία
 - τη συνέντευξη με τους υποψηφίους του τελικού καταλόγου
 - την τελική βαθμολογία με συνεκτίμηση της συνέντευξης
 - τη διαμόρφωση καταλόγου ομάδας εκπαιδευομένων
 - τη δημοσιοποίηση των στοιχείων των επιλεγέντων
 - τη συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευομένων Δραστηριότητα

Η επιλογή των εκπαιδευτών

Μελετώντας τα προηγούμενα κεφάλαια θα διαπιστώσατε ότι το έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και η άσκησή του απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες στις οποίες περιλαμβάνονται:

- βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων

- χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων
- θεωρίες για τη μάθηση των ενηλίκων
- συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές
- δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας
- σχεδιασμός διδακτικής ενότητας και αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτή

Είναι ευνόητο ότι προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων στις παραπάνω απαιτήσεις, απαιτείται να έχουν συγκεκριμένη εκπαίδευση.

Τα βασικά κριτήρια για την επιλογή των εκπαιδευτών ενός προγράμματος είναι (βλ. και Καραλής 2005: 68):

1. πιστοποίηση του εκπαιδευτή και προηγούμενη εκπαίδευσή του
2. εμπειρία σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων
3. εμπειρία με συγκεκριμένους πληθυσμούς-στόχους
4. γνώση του αντικείμενου εκπαίδευσης .
5. αποτελέσματα αξιολογήσεων από προηγούμενες συνεργασίες με τον φορέα
6. ικανότητα προσαρμογής του περιεχομένου των εισηγήσεών του, στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και τη στοχοθεσία του προγράμματος.

Η σειρά παράθεσης των παραπάνω γενικών κριτηρίων δεν παραπέμπει σε κάποια ιεράρχηση σχετικά με τη σημαντικότητά τους. Για παράδειγμα, η εμπειρία με τον πληθυσμό-στόχο πιθανώς να είναι το πρώτο κατά σειρά σε περιπτώσεις όπου η ομάδα των εκπαιδευομένων διαθέτει πολύ συγκεκριμένα και ειδικά χαρακτηριστικά, ενώ η γνώση του αντικείμενου εκπαίδευσης πιθανόν να είναι το πρώτο κριτήριο σε περιπτώσεις ομάδας εκπαιδευομένων με πολύ υψηλό μορφωτικό επίπεδο ή υψηλού επιπέδου εξειδίκευση σε σχέση με το αντικείμενο του προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση θεωρούμε ότι πολύ σημαντική προϋπόθεση είναι η προηγούμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτή και η πιστοποίησή του. Σημειώνουμε ότι, ανεξάρτητα από την ύπαρξη εκπαιδευτικής επάρκειας και την προηγούμενη εκπαίδευση και εμπειρία του εκπαιδευτή, σε αρκετά προγράμματα κρίνεται απαραίτητη μια εισαγωγική εκπαίδευση, συνήθως μικρής διάρκειας, προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτές για τη στοχοθεσία του προγράμματος και τις τυχόν ειδικές συνθήκες υλοποίησης. Αν και η εκπαίδευση αυτή είναι μικρής διάρκειας, στις περισσότερες περιπτώσεις η σημασία της είναι καθοριστική για την ποιότητα

υλοποίησης του προγράμματος, καθώς μέσω της εκπαίδευσης αυτής οι εκπαιδευτές θα ενημερωθούν, θα εξοικειωθούν και θα εκπαιδευτούν σε επιμέρους σημαντικά ζητήματα, όπως (ενδεικτικά):

- τη συνολική στοχοθεσία του προγράμματος
- τις διοικητικές και εκπαιδευτικές λειτουργίες του προγράμματος, τη συνεργασία μεταξύ των συντελεστών
- τα αποτελέσματα της διαδικασίας διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών και την πιθανή προσαρμογή του περιεχομένου των επιμέρους ενοτήτων ώστε να καλυφθούν κατά πληρέστερο τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων
- την εκπαίδευση σε ειδικά ζητήματα ή και σε εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται από τον επιστημονικό υπεύθυνο
- τη σύνδεση του προγράμματος με το ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς
- τις διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος και αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτή.

Σε αρκετές περιπτώσεις αυτή η εκπαίδευση απαιτείται να επαναληφθεί ή τουλάχιστον είναι απαραίτητη μια συνάντηση των εκπαιδευτών με τον επιστημονικό υπεύθυνο και τον συντονιστή και ενδιάμεσα κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος, προκειμένου να επιλυθούν τυχόν προβλήματα ή να αναθεωρηθούν στοιχεία της υλοποίησης με βάση τα δεδομένα των ενδιάμεσων αξιολογήσεων. Τόσο η αρχική όσο και η ενδιάμεση εκπαίδευση των εκπαιδευτών γίνεται με ευθύνη του επιστημονικού υπευθύνου του προγράμματος

12. Ευρωπαϊκά Προγράμματα/Κείμενα για την Εκπαίδευση/Κατάρτιση Ενηλίκων

ERASMUS + Περιγραφή

Το Erasmus+ είναι το κοινοτικό πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που θα καλύπτει τους τομείς της Εκπαίδευσης, της Κατάρτισης, της Νεολαίας και του Αθλητισμού, κατά την περίοδο 1/1/2014 μέχρι 31/12/2020. Το Erasmus+ διαδέχεται και αντικαθιστά τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα της περιόδου 2007-2013 στους Τομείς αυτούς και συγκεκριμένα τα Προγράμματα Διά Βίου Μάθησης, Νέα Γενιά σε Δράση, Erasmus Mundus, Tempus, Alpha, Edulink και άλλα διμερή προγράμματα συνεργασίας με τρίτες χώρες. Το Πρόγραμμα θα παρέχει υποστήριξη σε όλους τους τομείς της Διά Βίου Μάθησης (της Σχολικής Εκπαίδευσης, της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων), καθώς και των τομέων της Νεολαίας και του Αθλητισμού. Εκτός από τη συνεργασία μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών προωθεί και τη συνεργασία με Χώρες Εταίρους (Τρίτες χώρες).

- Βασική Δράση 1: **Μαθησιακή Κινητικότητα ατόμων**
- Βασική Δράση 2: **Συνεργασίες για καινοτομία και ανταλλαγή καλών πρακτικών**
- Βασική Δράση 3: **Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής**

Πρόγραμμα Στοιχεία Επικοινωνίας

ΛΕΥΚΗ ΒΙΒΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (1995)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Λευκά Βιβλία

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

Περιγραφή

Τα Λευκά Βιβλία είναι έγγραφα που περιλαμβάνουν προτάσεις κοινοτικής δράσης σε συγκεκριμένους τομείς και που μπορεί να εξελιχθούν σε προγράμματα δράσης.

Το «Λευκό βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο Διδασκαλία και Μάθηση

- Προς την κοινωνία της γνώσης», που εκπονήθηκε το 1995 ήταν το πρώτο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποκλειστικά για θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αποτέλεσε το πλαίσιο αναφοράς για την ανακήρυξη του 1996 ως «Ευρωπαϊκού έτους διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης», με σκοπό την ευρεία συζήτηση με τις αρμόδιες εθνικές αρχές, τους εκπαιδευτικούς, τις επιχειρήσεις, τους κοινωνικούς εταίρους κ.ά. Είναι η πρώτη φορά που διατυπώνεται, επίσης, και όρος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Η «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2020» (ΕΚ 2020)

http://europa.eu/legislation_summaries/about/index_el.htm

Περιγραφή

Η «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020) είναι ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, το οποίο βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010). Παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους στα κράτη μέλη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς επίσης κοινές μεθόδους εργασίας με τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασίας. Ο κύριος στόχος του πλαισίου είναι η στήριξη των κρατών μελών, όσον αφορά στην περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους. Αυτά τα συστήματα θα πρέπει να παρέχουν τα μέσα σε όλους τους πολίτες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, καθώς επίσης να διασφαλίζουν τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα.

Βιβλιογραφία

- Βαρδακώστα, Ι. (χ.χ.). *Η έννοια της επικοινωνίας και η εφαρμογή της στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες: Μια πρώτη προσέγγιση*, <http://eprints.rclis.org/9718/1/10psab018.pdf>
- Βεργίδης, Δ. (2001). ΔιαΒίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και ΔιαΒίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός,
- Verderber, R.F. (1998). *Η τέχνη της επικοινωνίας*. Εκδ. Έλλην.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Unesco: Διεθνής ακαδημία της εκπαίδευσης.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.(2013). *Γλωσσάρι*, <http://www.gsae.edu.gr/el/glossari>.
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.(χ.χ.). *Νόμος της Ελληνικής Δημοκρατίας Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις Ν.3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10)*, http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf
- Δημητρίου, Α. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Ιωάννου, Ν. (2014). *Χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευομένου και εμπόδια στη μάθηση. Δραστηριότητα Ομαδικής Μάθησης*. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού». Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ) 2012-2014,
- Ivey, A.E., Gluckstern, M., & Ivey, M.B. (1996). *Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης*. Μετάφ.-Επιμ. Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανδυλάκη, Α. (2004). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2001). Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα προγράμματα- τα διά βίου εκπαίδευσης, στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και ΔιαΒίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός,
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο, Διά Βίου, προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος 1*, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και*

προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος 1, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

- Κόκκος, Α. (2011). Η Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα Σήμερα. Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων». Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
- Λιντζέρης Π. (2007) *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Κουσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων : θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία : η συγγραφέας.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος III, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδας και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. ΙΝΕ-ΓΣΣΕ.

Αγγλική Βιβλιογραφία

- CEPEDOF. (2004). *Competence Grid*. Cepedof, Θεσσαλονίκη.
- Eurostat. (2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-09-001/EN/KS-EP-09-001-EN.PDF
- Coombs, P., H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.
- European Commission (2012). *Strategies for Improving Participation In and Awareness of Adult Learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union
- Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990), *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.
- Felder, R. M. (1996). *Matters of Style*. ASEE Prism, 6(4), 18-23.
- Jones, C., Reichard, C., & Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community College Journal of Research and Practice*, 27(2), 363-375.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*, Practice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey – Bass, San Francisco.
- National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. (2005). *Helping adults persist*,

http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/teach/persistence_role.pdf

- Panaoura, A. (2009). The improvement of students' self-regulatory behavior in mathematics. The impact of mathematical modeling. In C. Larson (Ed.) *Metacognition: New Research Developments* (pp.223-237). NOVA publishers.
- Polson, C.J. (1993). Teaching adult students. *Idea Paper No. 29*. Center for Faculty Evaluation and Development.
- Popkewitz, T.S. (1991.) *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*, Teachers College Press, New York.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. David Fulton Publishers, London.
- Trevithick, P. (2005). *Social work skills. A practice handbook*. Open University Press.
- UNEP-CEP. (2011). *Training of trainers in marine protected areas management (online)*.
- UNESCO. (1997). *What is Adult Education?*, http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/press/position_paper_adult_education_en.pdf
- UNESCO. (2009). *Global report on adult learning and education*. UNESCO Institute of Lifelong Learning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>