

Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Επιμέλεια

Θανάσης Καραλής & Παρασκευάς Λιντζέρης



Λεξικό

Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Επιμέλεια

Θανάσης Καραλής & Παρασκευάς Λιντζέρης



Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Λεωφ. Κηφισίας 89-91, Αθήνα 115 23
Τηλέφωνο 210 601 2297
Email adulteduc2@gmail.com
Ιστοσελίδα <https://adulteduc.gr>

Τίτλος: Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Χρονολογία δημοσίευσης: 2022
Επιμελητές: Θανάσης Καραλής και Παρασκευάς Λιντζέρης
Φιλολογική επιμέλεια: Ιωάννα Προφύρη
Σχεδιασμός και σελιδοποίηση εντύπου: Γιάννης Μισεντζής

ISBN: 978-618-86329-1-2

✧ Βιβλιογραφική αναφορά του λεξικού:

Καραλής, Θ. & Λιντζέρης, Π. (επ.) (2022) *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

✧ Βιβλιογραφική αναφορά λήμματος του λεξικού (παράδειγμα):

Γαλατά, Π.-Β. (2022). Αναγνώριση της πρότερης μάθησης. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 16-21). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Λεξικό

Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	15
Αναγνώριση της πρότερης μάθησης	16
Ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων	21
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	24
Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση	30
Βιογραφική μάθηση – Βιογραφική έρευνα	35
Βιωματική / εμπειρική μάθηση	39
Δεξιότητες - Τυπολογίες γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων	42
Διά βίου εκπαίδευση και μάθηση	49
Διαλογική αντιπαράθεση – (Debate) ως εκπαιδευτική τεχνική	54
Διαπολιτισμική ικανότητα	58
Δραματικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων	66
Δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας	73
Εκπαίδευση ενηλίκων	78
Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνική πολιτική	82
Εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων	85

Εκπαίδευση στις φυλακές	91
Εκπαίδευση ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας	98
Εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων	103
Εκπαιδευτικές ανάγκες	110
Ενηλικιότητα	114
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	118
Επαγγελματική ανάπτυξη	123
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	128
Επιταγή κατάρτισης (training voucher)	135
Έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων	144
Εργασία σε ομάδες (εκπαιδευτική τεχνική)	152
Ηλεκτρονική/Ψηφιακή μάθηση	159
ECVET	165
EQAVET	170
Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) - εκπαιδευτική τεχνική	175
Κριτική Παιδαγωγική	179
Κριτική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων	188
Κριτική συνειδητοποίηση	191
Κριτικός στοχασμός	195
Κύκλος μάθησης του Kolb	198
Λαϊκή επιμόρφωση	204
Μάθηση βασισμένη στην εργασία (work-based learning)	208
Μετασχηματίζουσα μάθηση	218
Οργανισμός μάθησης	222
Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική	228
Πεδία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	232
Περιβαλλοντική εκπαίδευση ενηλίκων	237
Πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων	242
«Πόλη που μαθαίνει»	244
Ρόλοι εκπαιδευόμενων	249
Συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης	253
Συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση	259
Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση	265
Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων	271

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	280
Τοποθετημένη μάθηση (situated learning)	287
Τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση (τυπολογία Coombs)	292
Υποεκπαίδευση	296
Φύλο και εκπαίδευση ενηλίκων	301
Χαρτογράφηση εννοιών (εκπαιδευτική τεχνική)	307
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	311
Argyris Chris (1923-2013)	312
Brookfield Stephen (1949-)	316
Dewey John (1859-1952)	319
Engestrom Yrgo (1948-)	323
Freire Paulo (1921 – 1997)	327
Gardner Howard (1943-)	331
Houle Cyril (1913 – 1998)	335
Illeris Knud (1939 -)	339
Jarvis Peter (1937-2018)	344
Kegan Robert (1946 -)	349
Knowles Malcolm (1913 - 1997)	354
Lindeman Eduard (1885 – 1993)	359
Marsick Victoria	365
Mezirow Jack (1923-2014)	368
Rogers Carl (1902 – 1987)	373
Schon Donald 1930-1997	378
ΣΥΝΤΟΜΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ	381

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στο πεδίο που ασχολείται με την εκπαίδευση και κατάρτιση στην ενήλικη φάση της ζωής, παρατηρείται αυξημένη εννοιολογική σύγχυση. Το ίδιο το πεδίο τιτλοφορείται εναλλακτικά από διάφορους οργανισμούς, συγγραφείς και εκπαιδευτές, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, «Εκπαίδευση Ενηλίκων», «Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων», «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση», «Δια Βίου Μάθηση», «Μάθηση Ενηλίκων», «Δια Βίου Μάθηση και Επαγγελματική Κατάρτιση», κ.ο.κ. Το ίδιο ισχύει για την πιο διαδεδομένη ίσως σήμερα θεωρία μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, που επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό των προβληματικών αντιλήψεων και συμπεριφορών. Στην βιβλιογραφία συναντώνται συχνά ποικίλοι προσδιορισμοί της όπως «Θεωρία Μετασχηματισμού», «Θεωρία Μετασχηματίζουσας Μάθησης», «Μετασχηματιστική Μάθηση Ενηλίκων» κ.ά.

Ασάφεια επικρατεί και ως προς τον εννοιολογικό προσδιορισμό συστατικών στοιχείων του πεδίου. Για παράδειγμα, η διεργασία της κριτικής προσέγγισης του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και πράττουμε τιτλοφορείται άλλοτε «κριτικός στοχασμός», και άλλοτε «κριτική σκέψη», «αναστοχασμός», «κριτική συνειδητοποίηση», κ.ά. Όπως έχει φανεί ερευνητικά, οι μελετητές και εκπαιδευτές του πεδίου αντιλαμβάνονται αυτές τις έννοιες με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Το ίδιο ισχύει για άλλες έννοιες – κλειδιά, όπως η βιωματική εκπαίδευση, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η χειραφετητική μάθηση, η αισθητική εμπειρία, κ.ο.κ. Και πολλές άλλες έννοιες χρησιμοποιούνται χωρίς να γίνεται επεξήγηση του νοήματός τους, σαν να είναι αυτονόητο και δεδομένο ότι υπάρχει συναντίληψη της σημασίας του περιεχομένου τους, ενώ συχνά συμβαίνει το αντίθετο. Συνακόλουθα, μεγαλώνει το χάσμα της επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Προκειμένου λοιπόν να διαμορφωθεί ένα συνεκτικό και έγκυρο στερέωμα εννοιολογικών προσδιορισμών, δεν θα μπορούσε ίσως να γίνει περισσότερο χρήσιμη βιβλιογραφική συμβολή από το «Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων», που επιμελήθηκαν ο Θανάσης Καραλής, Καθηγητής Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο Πατρών, και ο Πάρης Λιντζέρης, Διευθυντής του ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, και οι δύο θεμελιακοί συνεργάτες της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανέλαβαν την πρωτοβουλία να θέσουν ένα πλαίσιο προδιαγραφών, να υποκινήσουν διακεκριμένους στοχαστές του πεδίου να συνεισφέρουν στην συγγραφή των λημμάτων, και να προσδώσουν εύρος και συνοχή στο συνολικό έργο. Ένα σπουδαίο επίτευγμα, που για να ολοκληρωθεί χρειαζόταν η βαθειά γνώση τους και η υπομονή, επιμονή, και πίστη στη σημασία που έχει η διαμόρφωση ενός επιστημολογικού υπόβαθρου που όλοι να μπορούν να μοιραστούν.

Εντέλει, με τον παρόντα τόμο, που είναι ανοικτής πρόσβασης, ο Πάρης, ο Θανάσης, και όλοι οι συντελεστές προσφέρουν στα μέλη της Ελληνικής κοινότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσα από την Επιστημονική Ένωση, μια πολύτιμη δυνατότητα να προάγεται η μεταξύ μας επιστημολογική συνεννόηση, συνεργασία και έρευνα. Τους οφείλουμε ένα θερμό ευχαριστώ.

Αλέξης Κόκκος

Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης
Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* σε αυτή την πρώτη έκδοση περιλαμβάνει 55 λήμματα όρων και 16 συνοπτικές αναλύσεις της συμβολής διακεκριμένων ερευνητών και στοχαστών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η αρχική ιδέα προέκυψε από τη συνειδητοποίηση μιας προφανούς έλλειψης στην ελληνική βιβλιογραφία (σε αντίθεση με την αγγλόφωνη γραμματολογία όπου υπάρχουν αρκετά σχετικά λεξικά) για χρήση από ενδιαφερόμενους μελετητές, από φοιτητές και από πολίτες γενικότερα που μπορεί να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για κάποιες έννοιες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ή για τις βασικές ιδέες κάποιου στοχαστή του πεδίου. Γιατί λοιπόν να μην μεταφραστεί ένα από τα υπάρχοντα λεξικά αντί να συγγραφούν εξ αρχής κείμενα από Έλληνες ερευνητές του πεδίου; Γιατί εντέλει να «χτιστεί» ένα λεξικό όρων και στοχαστών της εκπαίδευσης ενηλίκων εξ αρχής;

Για πολλούς λόγους. Πρώτον, διότι μετά από περίπου εικοσιπέντε χρόνια σταδιακής ωρίμανσης της ελληνικής κοινότητας εκπαίδευσης ενηλίκων και αρκετά χρόνια λειτουργίας σχετικών πανεπιστημιακών τμημάτων υπάρχει πλέον αυτή η δυνατότητα – η δυνατότητα της αξιόπιστης συγγραφής ενός ολοκληρωμένου –ή έστω κατ' αρχάς ενημερωμένου και πλήρους ως πρώτη έκδοση– λεξικού, δεδομένου ότι η ερευνητική κοινότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα είναι πια από καιρό ένα υπολογίσιμο μέγεθος ακόμη και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Δεύτερον, η έμπρακτη εκτεταμένη ανάπτυξη του ίδιου του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 περίπου και μετά με τις πολλαπλές δράσεις που εμπλέκουν σε ετήσια βάση χιλιάδες άτομα (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους, σχεδιαστές προγραμμάτων εκπαίδευσης κ.ο.κ.) έχει δημιουργήσει ποικίλες δομές, θεσμούς και φορείς, και έχει αυξήσει την ανάγκη για μια όσο γίνεται πιο στέρεη θεωρητική και εννοιολογική θεμελίωση των πολύμορφων πρακτικών. Τρίτο, η ραγδαία ανάπτυξη του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη χώρα μας, αλλά και παγκοσμίως, έχει αυξήσει το εύρος αναφοράς του πεδίου, έχει πολλαπλασιάσει τις υπό εξέταση έννοιες και θεωρίες, κατά συνέπεια έχει προκαλέσει την ανάγκη συχνών αποσαφηνίσεων, όπως και τον ευκρινή διαχωρισμό και την οριοθέτηση των διαφόρων όμορων ή συναφών εννοιών. Από την άποψη αυτή, το *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* αποτελεί και μια «χαρτογράφηση» του πεδίου. Τέταρτο, η συγγραφή ενός λεξικού από ερευνητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων που εργάζονται κατά βάση στην Ελλάδα, αλλά ταυτοχρόνως παρακολουθούν συστηματικά τη διεθνή βιβλιογραφία, προσδίδει ένα θεμελιώδες πλεονέκτημα: καθιστά δυνατόν οι αναφορές στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο αξιοποίησης και εφαρμογής των εννοιών και όρων που αναλύονται στα επιλεγθέντα λήμματα καθώς και τα παραδείγματα που συχνά αναφέρονται, να λαμβάνουν

υπόψη τους την εμπειρία εφαρμογών στη χώρα μας, άρα να συμπεριλαμβάνουν, όπου είναι απαραίτητο και δυνατό, την γεωγραφική – τοπική διάσταση. Πέμπτο, η συγγραφή από Έλληνες ερευνητές, οι οποίοι μάλιστα είναι συχνά γνωστοί μεταξύ τους και συνεργάτες στη διδασκαλία και την έρευνα συμβάλλει στην -και διευκολύνει την- θεώρηση του Λεξικού ως ένα «έργο σε διαρκή εξέλιξη και αναθεώρηση», με την έννοια ότι αφού οι όροι και οι έννοιες που αναλύονται (όπως συμβαίνει διαρκώς στην επιστήμη) δεν μένουν अपαράλλακτοί, αλλά «κινούνται» και μεταβάλλονται μέσα στον χρόνο, τόσο από την εφαρμογή τους, όσο και από την θεωρητική επαν-επεξεργασία τους, οι συγγραφείς έχουν τη δυνατότητα, αλλά και την «ευθύνη» να επικαιροποιούν ή και να μεταβάλλουν τα κείμενά τους, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Για τη συγγραφή των λημμάτων του Λεξικού προσκλήθηκαν και κυρίως ανταποκρίθηκαν με προθυμία δεκάδες ερευνητές και ερευνήτριες, ενεργά μέλη της ελληνικής κοινότητας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγκεκριμένα, 40 άτομα εμπλουτίζουν με τις συμβολές τους την παρούσα προσπάθεια. Οι περισσότερες/οι είναι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι/ες και ερευνητές/τριες με πολύχρονη εμπειρία και διακεκριμένο έργο σε πολλά επιμέρους πεδία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, πολύ περισσότερα από τα 2-3 λήμματα που επέλεξε να αναπτύξει ο/η καθένας/μία σε τούτο το Λεξικό. Το όλο εγχείρημα είναι αναμφισβήτητο αποτέλεσμα της δικής τους διανοητικής εργασίας, εμείς απλώς είχαμε το προνόμιο να συντονίσουμε εκλεκτούς και εκλεκτές συναδέλφους.

Το εγχείρημα αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μέσα στην πανδημική κρίση, δηλαδή σε συνθήκες που δυσχέραναν την επικοινωνία. Αυτός είναι και ο λόγος που πιθανώς να μην υπάρχουν κάποια λήμματα ή να απουσιάζουν σημαντικά μέλη της επιστημονικής κοινότητας που θα μπορούσαν να είναι σε αυτό το Λεξικό. Ήδη σχεδιάζουμε την επόμενη έκδοση, στην οποία ελπίζουμε ότι θα υπάρχει μεγαλύτερη πληρότητα, λημμάτων και συγγραφέων, αλλά και ότι θα έχουν διορθωθεί πιθανές αβλεψίες αυτής της έκδοσης – για το λόγο αυτό παρακαλούμε τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες να μας στείλουν τυχόν προτάσεις τους σε σχέση με τα παραπάνω (karalis@upatras.gr, lintzeris.paris@gmail.com). Αισθανόμαστε όμως την ανάγκη να αναφερθούμε στην απουσία δύο σημαντικών μελών της επιστημονικής μας κοινότητας που αν ήταν ακόμη στη ζωή, σίγουρα θα είχαν συνεισφέρει: του ομότιμου καθηγητή Γιάννη Βρεττού με μακροχρόνια συμβολή στην ανάπτυξη του πεδίου μας και του Ανδρέα Δημητρόπουλου, καθηγητή-συμβούλου στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και πρωτοπόρου στον τομέα της συμπερίληψης και της αναπηρίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Ολοκληρώνοντας μια προσπάθεια που κράτησε περισσότερο από δύο χρόνια αισθανόμαστε την ανάγκη να εκφράσουμε τις θερμότερες ευχαριστίες μας σε δύο

πολύτιμους συνεργάτες: την Ιωάννα Πορφύρη που έκανε την φιλολογική επιμέλεια των κειμένων και τον Γιάννη Μισεντζή που ανέλαβε τη σελιδοποίηση και τη γραφιστική επεξεργασία της έκδοσης. Ιδιαίτερα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων που από την αρχή πίστεψαν σε αυτή την ιδέα και στήριξαν την πρότασή μας, ώστε να ενταχθεί το Λεξικό στη σειρά των εκδόσεων της Ένωσης. Ξεχωριστά οφείλουμε να ευχαριστήσουμε τον Αλέξη Κόκκο, ομότιμο καθηγητή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και πρόεδρο της Ένωσης και τον Δημήτρη Βεργίδη, ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών, αντιπρόεδρο και υπεύθυνο εκδόσεων της Ένωσης, που διάβασαν την πρώτη μορφή του Λεξικού. Ελπίζουμε αυτή η έκδοση, το πρώτο Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων που εκδίδεται στη χώρα μας, να είναι χρήσιμο για τους τελικούς κριτές του, τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες που δραστηριοποιούνται στο πεδίο μας.

Παρασκευάς Λιντζέρης & Θανάσης Καραλής

ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αναγνώριση της πρότερης μάθησης

Ο όρος «Αναγνώριση της πρότερης μάθησης», που έχουμε υιοθετήσει στη χώρα μας, αποδίδει εύστοχα αυτό που αποκαλείται σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής “Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)”, δηλαδή τη διαπίστευση της προηγούμενης εμπειρικής γνώσης. Με τον όρο «Αναγνώριση της πρότερης μάθησης» εννοούμε τη διαδικασία επιβεβαίωσης από έναν εξουσιοδοτημένο φορέα ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα με βάση ένα σχετικό πρότυπο. Το πρότυπο αυτό συνδέεται με τις επαγγελματικές ή τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές. Οι επαγγελματικές προδιαγραφές ορίζουν τις επαγγελματικές δραστηριότητες και λειτουργίες επαγγελματιών ή θέσεων εργασίας και αποτυπώνουν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να πραγματοποιηθούν. Οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές επικεντρώνονται στις ανάγκες εκπαίδευσης των ατόμων και διατυπώνονται ως προδιαγραφές διδασκαλίας και προσόντων. Οι εκπαιδευτικές προδιαγραφές είναι στενά συνδεδεμένες με τις επαγγελματικές, αφού τα μαθησιακά αποτελέσματα συνίστανται σε βεβαιώσεις για το τι ξέρει και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο σε μια δεδομένη επαγγελματική κατάσταση.

Η αναγνώριση της πρότερης μάθησης έχει στόχο να καταστήσει τη μη τυπική και άτυπη μάθηση ορατή κοινωνικά, στην αγορά εργασίας και στο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης, με βάση τον προσδιορισμό, την τεκμηρίωση, την αξιολόγηση και την πιστοποίηση μιας τέτοιας μάθησης. Η σημασία της αναγνώρισης της πρότερης μάθησης έχει διατυπωθεί από τις αρχές του 1990 στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς μια κοινωνία της γνώσης μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση αλλά και αργότερα, στις αρχές του 2000, για την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης και τη σταδιακή ενοποίηση των χώρων τυπικής και

άτυπης μάθησης. Η αναγνώριση της πρότερης μάθησης απέκτησε ιδιαίτερη δυναμική κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης που εκδηλώθηκε το 2008, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη σύζευξη της προσφοράς και της ζήτησης των δεξιοτήτων, στην υποστήριξη της κινητικότητας μεταξύ κλάδων και χωρών, καθώς και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ειδικότερα, οι πολιτικές αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης αποβλέπουν στο να δώσουν αξία στα μαθησιακά αποτελέσματα της πρότερης εμπειρίας και να ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους/ες και, κυρίως, τους εργαζόμενους/ες χαμηλών προσόντων να βελτιώσουν και να διαφοροποιήσουν το προφίλ τους. Με άλλα λόγια, οι πολιτικές αυτές αποβλέπουν στο να διασφαλίσουν ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα συμβάλλουν στην επίτευξη των κοινωνικών σκοπών της ένταξης και της κοινωνικής συνοχής. Οι επιτυχημένες πολιτικές αναγνώρισης υποστηρίζονται καλύτερα από συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια και πλαίσια επαγγελματικών προσόντων που διευκολύνουν την πρόσβαση όλων των ενδιαφερομένων και τη διάγνωση και απόδειξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Είναι γεγονός ότι το σύστημα των προσόντων δεν έδωσε ποτέ απαντήσεις και λύσεις στο ερώτημα της αναγνώρισης των γνώσεων και της εμπειρίας που αποκτάται κατά την εργασία ή άλλες μορφές άτυπης μάθησης. Έτσι, το περιόρισε στο σχολικό σύστημα και το κατέστησε άκαμπτο και κλειστό, χωρίς να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ευελιξίας της αγοράς εργασίας και στις ανάγκες προσαρμογής των εργαζομένων. Υπό το πρίσμα, λοιπόν, των νέων προκλήσεων που απορρέουν από την αλλαγή της φύσης των μορφών εργασίας, η συζήτηση για τα επαγγελματικά προσόντα δεν περιλαμβάνει μόνο τις εκπαιδευτικές και τεχνικές δεξιότητες. Περιλαμβάνει, επίσης, τις στάσεις και τις αξίες απέναντι στην εργασία καθώς και την απαιτούμενη πνευματική ικανότητα, κριτική σκέψη, αυτοπειθαρχία και ολιστική προσέγγιση, που επιβάλλει η περιπλοκότητα των απαιτήσεων, στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν τα άτομα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς. Πρόκειται, δηλαδή, για τις γνώσεις που αποκτώνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, μέσα από διαφορετικά πλαίσια και όχι αποκλειστικά μέσα από τα τυπικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Προς επίρρωση των παραπάνω, αξίζει να παραθέσουμε τις προσεγγίσεις των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών σε σχέση με την αναγνώριση της πρότερης μάθησης. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), η κοινωνική ή επαγγελματική αναγνώριση επιτυγχάνεται με ορισμένες τυποποιημένες διαδικασίες αποτίμησης και ελέγχου στο πλαίσιο ειδικών συμφωνιών διαπραγμάτευσης μεταξύ των κοινωνικών εταίρων. Η αναγνώριση αυτή προσδίδει οικονομική ή κοινωνική αξία στα προσόντα και τις ικανότητες που αποκτήθηκαν μέσα από άλλες μορφές μάθησης ή επαγγελματικής εμπειρίας πέραν των τυπικών συστημάτων. Ομοίως, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσδιορίζει την αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων: (α) με την τυπική της έννοια, ως τη συνολική διαδικασία επίσημης κατοχύρωσης των προσόντων που αποκτώνται είτε τυπικά (με τη χορήγηση

πιστοποιητικών, τίτλων και διπλωμάτων) είτε άτυπα (με την αντιστοιχία εκπαιδευτικών ενοτήτων και την πιστοποίηση επαγγελματικών ικανοτήτων) και (β) με την κοινωνική της έννοια, ως την αναγνώριση της αξίας των προσόντων από τους οικονομικούς και κοινωνικούς συντελεστές.

Καθοριστικός για την ανάπτυξη της επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης υπήρξε ο Κανονισμός του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 2012, με τον οποίο συνέστηνε στα Κράτη Μέλη να θεσπίσουν, μέχρι το 2018, ρυθμίσεις που να δίνουν στα άτομα τη δυνατότητα να επικυρώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απέκτησαν μέσω της μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Οι ρυθμίσεις αυτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό, την καταγραφή, την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξίσου καθοριστικής σημασίας είναι το κείμενο του Cedefop του 2015 με τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, οι οποίες αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τα ενδιαφερόμενα μέρη να σχεδιάσουν τις ρυθμίσεις σύμφωνα με το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν.

Το 2018, έγινε η ευρωπαϊκή καταγραφή των ρυθμίσεων και των πρακτικών, που αναπτύχθηκαν σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο σε 36 χώρες, σε σχέση με την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Η καταγραφή βασίστηκε στο έργο ενός μεγάλου δικτύου εθνικών εμπειρογνομόνων, στην εκτενή ανάλυση εγγράφων και σε συνεντεύξεις με τους κύριους συντελεστές. Οι πρακτικές και ρυθμίσεις που αναπτύχθηκαν για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης εξετάστηκαν με βάση τις 11 αρχές που είχε θέσει ο Κανονισμός του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 2012. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- ✘ Η πρόσβαση σε πληροφόρηση και συμβουλευτική για τις ευκαιρίες και τα οφέλη της επικύρωσης μη τυπικής και άτυπης μάθησης,
- ✘ η σύνδεση των ρυθμίσεων επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (NQF) και αντίστοιχα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF),
- ✘ η ύπαρξη εργαλείων και μέτρων διασφάλισης ποιότητας για την τεκμηρίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη στήριξη έγκυρων και αξιόπιστων μεθόδων αξιολόγησης και επικύρωσης,
- ✘ η απόκτηση επαγγελματικών προσόντων μέσω επικύρωσης εμπειριών μη τυπικής και άτυπης μάθησης βασισμένη σε πρότυπα ταυτόσημα ή ισοδύναμα με τα πρότυπα απόκτησης επαγγελματικών προσόντων μέσω προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης,
- ✘ ειδική μέριμνα για τις μειονεκτούσες ομάδες, τους/τις ανέργους/ες και τα άτομα που απειλούνται από την ανεργία, που μπορεί να επωφεληθούν από τις ρυθμίσεις επικύρωσης, δεδομένου ότι μπορεί να υποστηρίξουν τη συμμετοχή τους στη διάβιου μάθηση και την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας.

Τα στοιχεία της ευρωπαϊκής καταγραφής έδειξαν ότι ρυθμίσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης υπάρχουν σε όλες τις χώρες, αν και σε μερικές χώρες οι δυνατότητες επικύρωσης είναι περιορισμένες. Οι περισσότερες ρυθμίσεις εντοπίζονται στον τομέα της εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης και οδηγούν, κατά κύριο λόγο, στην απόκτηση πιστωτικών μονάδων, την πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα, την απαλλαγή από ορισμένα μαθήματα και, πιθανώς, την απόκτηση κάποιου προσόντος. Ταυτόχρονα, παρατηρείται σημαντική πρόοδος ως προς τη δημιουργία ευκαιριών επικύρωσης στην αγορά εργασίας. Σε γενικές γραμμές φάνηκε από την καταγραφή ότι, ενώ η επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης καθίσταται όλο και περισσότερο μια διαδρομή για την πρόσβαση στα προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης και την απόκτηση πιστοποίησης, δεν έχει εδραιωθεί ακόμη και δεν έχει γίνει αποδεκτή σε όλη την Ευρώπη.

Στην Ελλάδα, η πρόοδος σε σχέση με την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης είναι κάπως αργή, καθώς δεν φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως κοινωνική ανάγκη ή πολιτική προτεραιότητα. Αντίθετα, δίνεται προτεραιότητα στην πιστοποίηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, διότι τα αντίστοιχα προγράμματα κατάρτισης δεν έχουν πιστοποιηθεί ακόμη και δεν αντιστοιχούν στα επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Στην προκειμένη περίπτωση, αναμένεται να τεθεί σε εφαρμογή το Εθνικό Σύστημα Πιστοποίησης Προσόντων, το οποίο θα διασφαλίζει ότι τα πιστοποιημένα προσόντα θα ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές των επαγγελματικών περιγραμμάτων. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και ο πρόσφατος Νόμος 4763/2020 για το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ο οποίος επιχειρεί τον επανασχεδιασμό του ρυθμιστικού πλαισίου και των μορφών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στα αντίστοιχα επίπεδα 3, 4 και 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων κατ' αναλογία με τα επίπεδα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων.

Συγκεκριμένα, ο Νόμος 4763/2020 επιδιώκει τόσο την τυπική πιστοποίηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των επιπέδων 3 (Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης και Μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ.), 4 (Επαγγελματικά Λύκεια) και 5 (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Τάξη Μαθητείας των ΕΠΑ.Λ.) όσο και την πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, προβλέπεται η χορήγηση Πιστοποιητικού Επάρκειας μετά από την παρακολούθηση προγράμματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης συμβατού με το ισχύον επαγγελματικό περίγραμμα και την επιτυχή συμμετοχή σε εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργούνται από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ή υπό την εποπτεία του. Επιπλέον, προβλέπεται η Πιστοποίηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που παρέχονται από τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Εν κατακλείδι, η επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως στην Ελλάδα και δεν έχει αναγνωριστεί επαρκώς η σημασία της στην κοινωνία. Ωστόσο, οι παραπάνω νομοθετικές μεταρρυθμίσεις αναμένεται να

ενισχύσουν την αξιοπιστία στην πιστοποίηση των επαγγελματιών προσόντων, που είναι κρίσιμη για την ουσιαστική διασύνδεση τους με την αγορά εργασίας, ενώ ταυτόχρονα ευνοούν και διευκολύνουν την υιοθέτηση ενός συστήματος επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης στην Ελλάδα. Σε κάθε περίπτωση, οι κοινωνικές επιπτώσεις της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης καθιστούν επιτακτική τη διεύρυνση των ευκαιριών πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων από διάφορες μορφές και διαδρομές μη τυπικής και άτυπης μάθησης, ώστε να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των μειονεκτουσών ομάδων στη διά βίου μάθηση, την αγορά εργασίας και την κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γαλατά, Π. Β. (2009). Η πιστοποίηση επαγγελματιών προσόντων και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Cedefop (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/008370>.
- Cedefop, European Commission, ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf.
- Galata, V. (2018). *The changing nature and role of vocational education and nature in Europe – Case study focusing on Greece*, European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από: [greece_cedefop_changing_nature_of_vet_-_case_study.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/greece_cedefop_changing_nature_of_vet_-_case_study.pdf) (europa.eu).
- Manoudi, A. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Greece*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2021 από: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Greece.pdf.

Παρασκευή - Βίβιαν Γαλατά

Ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ο ανθρωπισμός είναι μια ευρεία φιλοσοφική άποψη που τονίζει τη μοναδικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, την ανθρώπινη ελευθερία, την αξιοπρέπεια και τη δυνατότητα αυτο-ανάπτυξης. Η ανθρωπιστική αντίληψη θεωρεί ότι ως άτομα έχουμε μια ισχυρή επιθυμία να αξιοποιήσουμε πλήρως τις δυνατότητές μας, για να φτάσουμε στο επίπεδο της «αυτοπραγμάτωσης». Αυτή η ισχυρή επιθυμία μας οδηγεί σε μαθησιακές διαδικασίες.

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα του πώς επιλέγουμε οι ίδιοι/ες να αντιληφθούμε τα διάφορα εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα. Ως εκ τούτου, ένα ερέθισμα μπορεί να γίνει αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο από τον/την καθένα/καθεμία μας, χωρίς να υπάρχει αντικειμενικότητα. Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά του άλλου. Επιπλέον, οι αξίες του ανθρωπισμού (μοναδικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης κ.λπ.) αποδίδουν στο κάθε άτομο ευθύνη για τον εαυτό του, τους άλλους και την κοινωνία στο σύνολό της. Η ανάπτυξή μας ως άτομα, κατ' αυτόν τον τρόπο, συνδέεται με την ανάπτυξη της κοινωνίας και γίνεται σε συσχέτιση με τους γύρω μας, όχι απομονωμένα.

Η αξία της αναφοράς και μελέτης της ανθρωπιστικής προσέγγισης έγκειται στο γεγονός ότι οι θεωρίες είναι συστήματα ιδεών και αξιών πάνω στα οποία βασίζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές. Με άλλα λόγια, οι θεωρίες δεν είναι απλοί οδηγοί / εργαλεία για την διδακτική μας πρακτική, αλλά ούτε φιλοσοφία που δεν σχετίζεται με την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής μας ομάδας. Μπορεί να μην μας δίνουν απόλυτες απαντήσεις για το πώς πρέπει να εφαρμόζουμε την πρακτική μας, η μελέτη τους, όμως, βοηθά στον αναστοχασμό σχετικά με το τι κάνουμε και γιατί το κάνουμε.

Ειδικά η ανθρωπιστική προσέγγιση είναι καθοριστική για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς οι ιδέες και οι αξίες της συνιστούν τη βάση για την πλειονότητα τόσο των θεωρητικών όσο και των επαγγελματιών του πεδίου.

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική αντίληψη, λοιπόν, σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ανάπτυξη του ατόμου – ατόμου που είναι ανοιχτό στην αλλαγή και τη μάθηση – ώστε να κατανοεί τον εαυτό του, να κατανοεί τους άλλους, να σχετίζεται με αυτούς και να επιδιώκει την αυτοπραγμάτωση.

Το άτομο αντιμετωπίζεται ολιστικά και η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην ανάπτυξη όλων των πτυχών της ζωής του – τη γνωστική, τη συναισθηματική, τη σωματική, την ψυχολογική και την πνευματική. Η ολιστική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων επιτυγχάνεται μέσω της διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων σε ένα συνεργατικό, υποστηρικτικό περιβάλλον εκπαιδευτικής ομάδας. Συγκεκριμένα για την εκπαιδευτική διαδικασία, στο επίκεντρο βρίσκεται ο/η εκπαιδευόμενος/η. Η ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων τονίζει την ενεργητική φύση της μαθησιακής διεργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι/ες ενθαρρύνονται να φέρουν όλη τους τη μοναδικότητα σε μια κατάσταση / πρόβλημα, να καταπιαστούν με αυτό και να ανακαλύψουν ή να μάθουν ό,τι είναι πιο σημαντικό για αυτούς.

Το μαθησιακό αντικείμενο καθίσταται μέσο για την ανάπτυξη των ατόμων και όχι αυτοσκοπός. Η προσωπική και κοινωνική εμπειρία αξιοποιούνται μέσα στο πλαίσιο της ομάδας ως πηγή για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, οι οποίοι βασίζονται σε εσωτερικά κίνητρα. Τα εσωτερικά αυτά κίνητρα συνδέονται με την επιδίωξη των ατόμων να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους και να είναι αυτόνομα.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους/ες να διευρύνουν και να αξιοποιήσουν το φάσμα των εμπειριών και των δυνατοτήτων τους, ώστε να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια δεν γνωρίζει περισσότερα από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, αλλά διαφορετικά πράγματα που σχετίζονται με το αντικείμενο. Είναι συνεργάτης/ίδα και συνοδοιπόρος στη μάθηση της ομάδας. Δίνει έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία, φροντίζοντας για τη δημιουργία των προϋποθέσεων μάθησης. Για να έχει αυτόν τον ρόλο, ο/η εκπαιδευτής/τρια πρέπει να εμπιστεύεται τους εκπαιδευόμενους/ές του/της να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.

Στον παρακάτω πίνακα κωδικοποιούνται οι εκπαιδευτικές επενέργειες των ιδεών της ανθρωπιστικής θεωρίας στους κύριους άξονες της εκπαιδευτικής πράξης:

Στοχοθεσία: Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αποφασίζονται με βάση τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων και αφορούν τον/την εκπαιδευόμενο ολιστικά. Ως εκ τούτου, δεν είναι μόνο γνωστικά, αλλά σχετίζονται και με την συναισθηματική και κοινωνική πτυχή της ζωής τους.

Περιεχόμενο / Ύλη: Προκύπτει από τη ζωή και τα ενδιαφέροντα / ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευομένων. Πέρα από τις γνωστικές δεξιότητες, περιλαμβάνονται και κοινωνικές, προσωπικές δεξιότητες που μπορούν να ωφελήσουν τη ζωή των εκπαιδευομένων.

Ρόλος εκπαιδευτή/τριας: Ο/Η εκπαιδευτής/τρια σέβεται τα συναισθήματα, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Ενθαρρύνει τον/την εκπαιδευόμενο/η να φτάσει στην επίτευξη των στόχων του μέσω της δημιουργίας συνεργατικού κλίματος.

Ρόλος εκπαιδευόμενου/ης: Έχει την κύρια ευθύνη για τη μάθησή του. Η ενεργή συμμετοχή του/της στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, και ιδίως της μαθησιακής διεργασίας, είναι απαραίτητη.

Μέθοδος / Τεχνικές: Οι εκπαιδευτικές τεχνικές ωθούν τον/την εκπαιδευόμενο/η να συμμετέχει ενεργητικά και συνεργατικά στην ανακάλυψη της γνώσης. Δεν δίνεται απλά η πληροφορία για να την αναπαράγει ο/η εκπαιδευόμενος/η. Αντιθέτως, ο/η εκπαιδευόμενος/η καλείται να αντλήσει από τις εμπειρίες της ομάδας και να φτάσει στο στόχο του. Κατάλληλες τεχνικές για αυτήν τη μέθοδο είναι ο καταγιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η συζήτηση. Η χρήση των τεχνικών αυτών γίνεται με στόχο την εύρεση της γνώσης από την ομάδα και όχι την εμπέδωση ήδη δοσμένης γνώσης.

Αξιολόγηση: Περιορισμένη έμφαση στην τυπική αξιολόγηση. Προωθείται η αυτο-παρακολούθηση και αυτο-αξιολόγηση της πορείας του κάθε μέλους της ομάδας – εκπαιδευόμενου/ης ή εκπαιδευτή/τριας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Elias, J. & Merriam, S. (2004). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar: Krieger.
- Finger, M. & Asun, J.M. (2001). *Adult Education at the Crossroads: Learning our Way Out*. Leicester: NIACE.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η εκπόνηση μελετών αξιολόγησης σηματοδοτεί τη μετάβαση από τον έλεγχο της τήρησης διοικητικών κανονισμών στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων μιας πολιτικής, ενός θεσμού, ενός προγράμματος ή μιας πρακτικής.

Στο πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, η κουλτούρα της αξιολόγησης συνυπάρχει με την κουλτούρα του λογιστικού και διοικητικού ελέγχου, η οποία είναι βαθιά ριζωμένη στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (σε μάκρο, μέσο και μικρο επίπεδο) πρέπει να κρίνονται μόνο σε σχέση με τον βαθμό τήρησης των θεσμοθετημένων κανονισμών.

Η πρακτική της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων καθιερώθηκε στην Ελλάδα ως αναγκαίο στοιχείο του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συγχρηματοδοτούμενων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Η πρώτη μελέτη αξιολόγησης αφορούσε τις δραστηριότητες της λαϊκής επιμόρφωσης και πραγματοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Όσον αφορά στην εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης (evaluation) θα την οριοθετήσουμε, στη συνέχεια, σε σχέση με άλλες έννοιες, που παραπέμπουν σε διαφορετικές πρακτικές όπως: έλεγχος (control), διαχειριστικός απολογισμός (audit), παρακολούθηση (monitoring), αποτίμηση (assessment) και διασφάλιση ποιότητας (quality assurance).

Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και ευρύτερα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι μία εξειδικευμένη έρευνα που διεξάγεται με την εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών των κοινωνικών επιστημών. Αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσεων και αξιολογικών κρίσεων για εκπαιδευτικές πολιτικές, θεσμούς, προγράμματα και πρακτικές, με στόχο τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωσή τους. Διευκρινίζεται ότι η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης (μάκρο, μέσο ή μικρο επιπέδου) πρέπει να αποτελεί μέρος του σχεδιασμού της παρέμβασης.

Ο έλεγχος είναι λογιστική και διοικητική διαδικασία και πρακτική. Η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα ελέγχου της ποιότητας και αποβλέπει στην εκπόνηση ενός εγχειριδίου (handbook) με κριτήρια, ποσοτικούς δείκτες, καταλόγους σημείων ελέγχου καθώς και ερωτήσεις - κλειδιά, με σκοπό την προτυποποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ο έλεγχος νομιμότητας αναφέρεται στην τήρηση των οικονομικών και διοικητικών κανονισμών. Ο όρος audit αναφέρεται στον διαχειριστικό απολογισμό ενός προγράμματος και στην αιτιολόγηση της χρήσης των οικονομικών πόρων. Η παρακολούθηση (monitoring) συνίσταται στην περιοδική συστηματική καταγραφή στοιχείων για την εξέλιξη μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συνήθως πραγματοποιείται από τον φορέα υλοποίησης. Οι πρακτικές αυτές δεν αλληλοαποκλείονται, έχοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των πρακτικών διαχείρισης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Αξιολόγηση (evaluation)	Συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων βάσει ερευνητικών δεδομένων.	Επιβαρύνει τον προϋπολογισμό του φορέα υλοποίησης με το κόστος της ερευνητικής ομάδας.
Διασφάλιση ποιότητας (quality assurance)	Εξασφαλίζει ότι τα παραγόμενα προϊόντα και υπηρεσίες έχουν την ίδια ποιότητα (προτυποποίηση).	Αποτελεί εργαλειακή διαδικασία με τη χρήση καταλόγου σημείων ελέγχου της ποιότητας και μονομερή έμφαση στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των πόρων.
Έλεγχος νομιμότητας (control)	Περιορίζει τις πιθανές ατασθαλίες, παρανομίες και παρατυπίες.	Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται ασφυκτικός.

<p>Περιοδικός διαχειριστικός απολογισμός (audit)</p>	<p>Περιορίζει τις πιθανές κατα- χρήσεις και τη σπατάλη πό- ρων.</p>	<p>Δεν παρέχει ολοκληρωμένη εικόνα της εξέλιξης της εκ- παιδευτικής παρέμβασης.</p>
<p>Παρακολού- θηση (monitoring)</p>	<p>Παρέχει συστηματικά δεδομέ- να για την εξέλιξη της εκπαι- δευτικής παρέμβασης.</p>	<p>Σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται γραφειοκρατικά, με αποτέλεσμα τα στοιχεία είτε να είναι ανεπαρκή είτε να παραποιούν την πραγ- ματικότητα.</p>
<p>Αποτίμηση (assessment)</p>	<p>Επικεντρώνεται στην επίδοση των εκπαιδευομένων. Παρέχει δεδομένα για τα μετρήσιμα αλλά και τα μη μετρήσιμα αποτελέσματα της εκπαιδευ- τικής παρέμβασης στους/στις εκπαιδευομένους/ες. Είναι ευ- ρύτερη της βαθμολογίας.</p>	<p>Σε ορισμένες περιπτώσεις περιορίζεται μόνο σε tests (δοκιμασίες) και είναι απο- σπασματική.</p>

Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης

Για τον σχεδιασμό της αξιολόγησης έχουν διαμορφωθεί διάφορες τυπολογίες, με βάση επιλεγμένα κριτήρια.

Με κριτήριο **τον χρόνο** διεξαγωγής της, η αξιολόγηση μπορεί να είναι:

- ✳ εκ των προτέρων αξιολόγηση (ex ante) που αναφέρεται στην καταλληλότητα των στόχων και στα αναμενόμενα αποτελέσματα,
- ✳ αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης (on going) ή ενδιά-
μεση αξιολόγηση,
- ✳ εκ των υστέρων αξιολόγηση (ex post) ή αθροιστική (summative) που διεξάγεται
μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Με κριτήριο **τη θέση** του/της αξιολογητή/τριας, η αξιολόγηση μπορεί να είναι:

- ✳ εσωτερική αξιολόγηση, όταν ο/η αξιολογητής/τρια συμμετέχει στην υλοποίηση του
προγράμματος ή εργάζεται στον φορέα υλοποίησης (διακρίνεται σε ιεραρχική και
σε αυτοαξιολόγηση),
- ✳ εξωτερική, όταν ο/η αξιολογητής/τρια είναι εξωτερικός/ή εμπειρογνώμονας και
ερευνητής/τρια.

Με κριτήριο **τον σκοπό** της, η αξιολόγηση μπορεί να είναι:

- ✳ διαγνωστική που αποσκοπεί στην ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης,
- ✳ διαμορφωτική που αποσκοπεί στη βελτίωση της παρέμβασης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της,
- ✳ απολογιστική/κανονιστική που αποσκοπεί στη διατύπωση τελικών κρίσεων για την παρέμβαση και στη σύγκριση με το αρχικό μοντέλο αναφοράς, τους στόχους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Με κριτήριο **τη μέθοδο**, η αξιολόγηση μπορεί να είναι ποιοτική ή ποσοτική, ανάλογα με την ερευνητική προσέγγιση που επιλέγεται.

Τα κυριότερα γενικά κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας και των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι τα εξής:

- ✳ η καταλληλότητα των στόχων,
- ✳ η αποτελεσματικότητα ως προς την επίτευξη των στόχων,
- ✳ η αποδοτικότητα της χρησιμοποίησης των πόρων ,
- ✳ η χρησιμότητα των προϊόντων, των αποτελεσμάτων και των επιδράσεων/ συνεπειών,
- ✳ η βιωσιμότητα και η διάρκεια των αποτελεσμάτων και των επιδράσεων / συνεπειών,
- ✳ η συνοχή και η συμπληρωματικότητα των δράσεων,
- ✳ η συνέργεια των εμπλεκόμενων φορέων,
- ✳ η πολλαπλασιαστικότητα των αποτελεσμάτων.

Για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης προσδιορίζουμε: α) επιμέρους τομείς / αντικείμενα της αξιολόγησης (π.χ. οργανωτική και διοικητική υποστήριξη, υποδομές, συντονισμός, περιεχόμενο, εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτές/τριες, εκπαιδευόμενοι/ες), β) άξονες για κάθε επιμέρους τομέα (π.χ. για τους/τις εκπαιδευτές/τριες οι άξονες μπορεί να είναι: σπουδές στο αντικείμενο, σχέσεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, εμπειρία, προετοιμασία, κ.λπ.) και γ) δείκτες, ποσοτικοί και ποιοτικοί, για κάθε άξονα (π.χ. για τον άξονα εμπειρία των εκπαιδευτικών οι δείκτες μπορεί να είναι: χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ώρες διδασκαλίας ως εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, ευρύτερη επαγγελματική εμπειρία).

Από τους/τις θεωρητικούς της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν διαμορφωθεί διάφορα μοντέλα αξιολόγησης μερικά από τα οποία είναι τα εξής:

- ✳ Η ανταποδοτική αξιολόγηση (responsive evaluation) που επικεντρώνεται όχι στις αρχικές προθέσεις, αλλά στις ενέργειες που υλοποιούνται και τις απόψεις και τα αιτήματα των συντελεστών της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

- ✧ Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (four level model) που χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης. Τα τέσσερα επίπεδα είναι: η ανταπόκριση των συμμετεχόντων/ουσών, η μάθηση, η συμπεριφορά και τα αποτελέσματα.
- ✧ Το μοντέλο CIPP (πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, εισροές, διαδικασία/διεργασία και αποτελέσματα).
- ✧ Το μοντέλο SWOT (ισχυρά σημεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αδυναμίες, ευκαιρίες, απειλές).

Στη χώρα μας η κουλτούρα της αξιολόγησης, για πολλούς λόγους, παραμένει μάλλον καχεκτική, ιδιαίτερα στον κόσμο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο Freire θεωρεί απαραίτητη την αξιολόγηση της πρακτικής των διδασκόντων/ουσών, με στόχο τη θεωρητική και επαγγελματική εξέλιξή τους. Υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη, δηλαδή η αξιολόγηση του πλαισίου των εκπαιδευτικών πρακτικών, θα πρέπει να προηγείται της εκπαιδευτικής παρέμβασης και ότι η αξιολόγηση των πρακτικών αποτελεί αναγκαίο και σημαντικό παράγοντα για την επιμόρφωση των διδασκόντων/ουσών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (2010). Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκείμενα και διακυβεύματα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές (σσ. 369-400). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Βεργίδης, Δ. (2017). Ποιότητα στη δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων: σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής. Στο Χ. Γούλας, Π. Λιντζέρης (Επιμ.), Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και προκλήσεις (σσ. 201-214). Αθήνα: ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ – ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2008). Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). Εκπαιδευόντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη αξιολόγησης. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α., Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κουλαουζίδης, Γ., Πατρώνας, Δ. & Τερλεξίδου, Μ. (2008). Μελέτη εξωτερικής αξιολόγησης προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης σε θέματα επιχειρηματικότητας και πληροφορικής. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

- Μπαγάκης, Γ. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντεμουντέρ, Π., Βαρνάβα – Σκούρα, Τζ. & Βεργίδης, Δ. (1984). Η λαϊκή επιμόρφωση στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Παυλή – Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020). Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης. Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.
- Patton, M. Q. & Καραλής, Θ. (Επιμ.) (2021). Η Παιδαγωγική της Αξιολόγησης. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Δημήτρης Κ. Βεργίδης

Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Τι είναι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Ο συγκεκριμένος όρος (αγγλ. self-directed learning) αφορά σε μία από τις βασικές αρχές στη μάθηση ενηλίκων· στη μαθησιακή αυτονομία. Αν και πρόκειται ουσιαστικά για μαθησιακή στρατηγική η οποία επιτρέπει στους/στις ενήλικους/ες να αναλάβουν οι ίδιοι/ες, με τρόπο αυτόνομο και αποδεδειγμένο από τυποποιημένες (όχι απαραίτητα μη οργανωμένες) διαδικασίες, τη δική τους μαθησιακή διαδικασία, εντοπίζοντας τις μαθησιακές τους ανάγκες, προσδιορίζοντας μαθησιακούς στόχους, επιλέγοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα, και αξιολογώντας τις μαθησιακές τους επιδόσεις, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση συνδέεται άμεσα με την ικανότητα ενός ενήλικου ατόμου να αναπτύσσει ένα σχέδιο αυτόνομης μαθησιακής δράσης και να προσδιορίζει τα εργαλεία, τους πόρους και τις στρατηγικές που απαιτούνται για την υλοποίησή του. Αυτό δεν σημαίνει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι απολύτως εξατομικευμένη ή διεξάγεται πάντα μεμονωμένα. Οι ενήλικοι/ες μπορούν να εργαστούν αυτόνομα, ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν σε ομαδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, υπό την προϋπόθεση ότι αυτές είναι μια επιλογή που έχουν κάνει οι ίδιοι/ες με την πεποίθηση ότι αποτελούν και μια ευνοϊκή συνθήκη για την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Knowles (1975) η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση περιγράφει μια διαδικασία κατά την οποία τα ενήλικα άτομα αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, χωρίς απαραίτητα τη βοήθεια άλλων, στη διάγνωση των μαθησιακών τους αναγκών, τη διαμόρφωση μαθησιακών στόχων, τον προσδιορισμό ανθρώπινων και υλικών πόρων για μάθηση, εφαρμόζουν τις κατάλληλες μαθησιακές στρατηγικές

και αξιολογούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά τον Brookfield (1985 & 1993) οι συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αφορούν στο εγγενές κίνητρο, την ακεραιότητα, την ευχέρεια, την επιμέλεια, την επιμονή και την ικανότητα των ίδιων των ενηλίκων να ελέγχουν οι ίδιοι/ες, με τρόπο αυτόνομο και αυτόβουλο, τη δική τους μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό η μάθηση συμβαίνει, όταν οι ενήλικοι/ες εξερευνούν, αναρωτιούνται, αντιδρούν και ανταποκρίνονται σε μαθησιακό υλικό σχετικό με τις ανάγκες τους (Candy, 1991· Guglielmino, 2013).

Εμφάνιση και εξέλιξη του όρου στη διεθνή βιβλιογραφία

Η αυτοκατεύθυνση στη μάθηση ενηλίκων αποτέλεσε θέμα αυξανόμενου ενδιαφέροντος και διερεύνησης από μελετητές/τριες και στοχαστές/τριες της εκπαίδευσης ενηλίκων ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα. Διαφορετικοί/ες θεωρητικοί/ές έχουν αποδώσει νόημα με μια ποικιλία όρων, όπως αυτο-εκπαίδευση, αυτο-μάθηση, Ανδραγωγική, ανεξάρτητη μελέτη, αυτο-προγραμματισμένη μάθηση, αυτο-διαχειριζόμενη μάθηση, διά βίου μάθηση και αυτο-διδασκαλία. Όμως, κάθε ένας από αυτούς τους όρους δίνει έμφαση στην αυτο-επιβαλλόμενη ευθύνη του ίδιου/ας του/της ενήλικου/ης στη μαθησιακή διαδικασία (Guglielmino, 2013).

Η συγκεκριμένη έννοια φαίνεται, ωστόσο, να παγιώνεται από τον Alan Tough τη δεκαετία του 1970. Ο Tough μελέτησε τα λεπτομερή απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων της έρευνας του Houle (1961) σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τα κίνητρα των ενηλίκων συμμετεχόντων/ουσών σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο Tough και η ερευνητική του ομάδα συνέχισαν τη μελέτη του Houle με επισκόπηση σε 200 ενήλικα άτομα και με λεπτομερείς συνεντεύξεις με 66 από αυτά. Τα ευρήματα των αναλύσεών τους παρουσιάζουν σκόπιμες προσπάθειες για αυτόνομη μάθηση σε σχεδόν κάθε τμήμα της κοινωνίας. Η έρευνα του Tough (1971) έδειξε, επίσης, ότι οι περισσότεροι/ες ενήλικοι/ες ολοκληρώνουν μία ή δύο αυτόνομα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες (learning projects) ετησίως, ενώ σύμφωνα με την ίδια μελέτη ο/η μέσος/η ενήλικος/η ολοκληρώνει έως και οκτώ. Αυτές οι αυτόνομα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες αποτελούν και την πιο σκόπιμη απόπειρα πολλών ενηλίκων να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Σύμφωνα πάντα με την έρευνα του Tough και των συνεργατών του οι αυτόνομα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες αντιστοιχούσαν κατά μέσο όρο σε 700 ώρες ετησίως ανά άτομο, ενώ μερικοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αφιέρωσαν έως και 2.000 ώρες ετησίως. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς του ο Tough κατέληξε στο εξαιρετικά ενδιαφέρον όσο και αμφιλεγόμενο συμπέρασμα ότι η αυτόνομη μάθηση (ουσιαστικά η συμμετοχή σε αυτόνομα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες) αντιστοιχεί στο 70% της συνολικής μάθησης, ενώ το υπόλοιπο 30% αντιστοιχεί στη συμμετοχή σε αμιγώς οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Κατά τον Tough (1971) η αυτοκατεύθυνση ή ο αυτοσχεδιασμός στη μάθηση είναι το κυρίαρχο μέσο μάθησης ενηλίκων για διάφορους λόγους. Ο/Η ενήλικος/η γνωρίζει ποια είναι η καλύτερη πορεία δράσης ή πιστεύει ότι θα χάσει πολύτιμο μαθησιακό χρόνο συμβουλευόμενος/η κάποιον άλλον, μπορεί να μην εμπιστεύεται τους άλλους ή μπορεί να έχει υψηλότερη κατάρτιση ή εξειδίκευση σε σχέση με άλλους. Ο/Η ενήλικος/η αποφασίζει ουσιαστικά για τα πάντα· από συγκεκριμένες δραστηριότητες μάθησης έως την τοποθεσία και τον χρόνο μάθησης. Η έρευνα του Tough έδειξε, επίσης, ότι οι περισσότερες αυτόνομα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες (learning projects) περιλαμβάνουν τέσσερις ή και πέντε επιπλέον ανθρώπινους πόρους, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς τους πόρους προέρχονται από τον κύκλο των φίλων ή των γνωστών. Οι μη ανθρώπινοι πόροι, όπως η τηλεόραση, τα βιβλία, τα ενημερωτικά φυλλάδια και οι εφημερίδες είναι, επίσης, υψίστης σημασίας σε αυτήν τη διαδικασία..

Η συγκεκριμένη προσέγγιση του Tough επέδρασε σημαντικά (ειδικά την περίοδο από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 μέχρι και περίπου τα τέλη της δεκαετίας του 1990) σε βαθμό που να θεωρηθεί ότι είναι κάτι περισσότερο από μια τάση στην εκπαίδευση ενηλίκων και ότι πρόκειται ουσιαστικά για έναν από τους πυλώνες της (Merriam, 2001). Η έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης υπήρξε συνώνυμη με τις κοινωνικές εξελίξεις της περιόδου, ενώ θεωρήθηκε και ως μοχλός κοινωνικής αλλαγής μέσω της ενίσχυσης πρωτοβουλιών για περαιτέρω ανάπτυξη και διάχυση αυτόνομα σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων (Brockett & Hiemstra, 1991· Candy, 1991).

Κριτική προσέγγιση του όρου

Αν και δέχτηκε αρκετά μεγάλη κριτική, η θετική κατά βάση προοπτική του Tough (1971) για την εκπαίδευση ενηλίκων δεν φαίνεται απολύτως μη ρεαλιστική. Αντιθέτως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι είναι ιδιαίτερος ελκυστική - ειδικότερα στο σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο - με την ανάπτυξη του διαδικτύου, της ηλεκτρονικής μάθησης και της εκπαίδευσης από απόσταση, την ελεύθερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό και βιβλιογραφικό υλικό πάσης φύσεως και τη διαχείριση της πληροφορίας μέσω της χρήσης σύγχρονων τεχνολογιών και συσκευών επικοινωνίας, παράμετροι οι οποίες συνδυαστικά με άλλες, όπως η διαχείριση του χρόνου, η ύπαρξη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οι υπάρχουσες υλικοτεχνικές υποδομές, οι αναρίθμητες επιλογές πρόσβασης σε υλικό, γλώσσες, προσεγγίσεις, κ.λπ. δημιουργούν, τουλάχιστον φαινομενικά, ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο/η ενήλικος/η μπορεί, ενδεχομένως, να δράσει περισσότερο αυτόνομα και να αποφασίσει, πιθανώς πιο ελεύθερα, για τη διαμόρφωση της δικής του μαθησιακής δραστηριότητας· του δικού του 'learning project'.

Υπάρχει, ωστόσο, μία βασική αδυναμία στη βάση της προσέγγισης του Tough η οποία αφορά στην υποκείμενη γενικευτική υπόθεση ότι ο/η καθέννας/καθεμία εγγράμματος/η ενήλικος/η επιθυμεί συνειδητά να εμπλακεί σε αυτόνομα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Πέραν αυτού, φαίνεται ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τις οποίες διεξήγαγε υπήρχε μια ασαφής αντίληψη, τόσο από την

πλευρά των ερευνητών/τριών όσο και από την πλευρά των συνεντευξιζόμενων για το τι ακριβώς σημαίνει 'αυτόνομα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες' (learning projects), διότι σε πολλές περιπτώσεις αυτές ταυτίστηκαν (σύμφωνα με όσους άσκησαν κριτική στην έρευνα και στην προσέγγισή του) με δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν περισσότερο στην αναψυχή ή στον ελεύθερο χρόνο των συμμετεχόντων/ουσών. Αυτή η ασάφεια δημιουργεί μία εγγενή δυσκολία στη διάκριση των αυτόνομα σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων από άλλες μη στοχευμένες στη μάθηση δραστηριότητες.

Η κριτική η οποία ασκήθηκε κατά κύριο λόγο από τον Brookfield (1985) προς την έννοια καθεαυτήν, έτσι όπως την εισηγήθηκε ο Tough, υπογραμμίζει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση τοποθετεί τον/την ενήλικο/η μαθητή/τρια στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, παρότι η ερευνητική προσέγγιση έχει αδυναμίες. Τονίζεται, ωστόσο, ότι πρέπει να γνωρίζουμε όλα όσα συμβαίνουν στο παρασκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να αποτιμηθεί η αξία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (εν προκειμένω, ανάγκες, κίνητρα, πόρους, αποτελέσματα). Μία από τις βασικές ανησυχίες του Brookfield είναι η ασάφεια της προσέγγισης του Tough σε σχέση με τον ρόλο και τη συμβολή του/της εκπαιδευτή/τριας ως σημαντικό ανθρώπινο πόρο στη συγκεκριμένη διαδικασία. Μια άλλη ανησυχία του είναι, επίσης, η ταχεία και άκριτη, κατά την εκτίμησή του, αποδοχή του όρου από το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ίσως, αυτή η ανάδειξη του όρου να αντανακλούσε εκείνη τη χρονική περίοδο σε κάποιο βαθμό την ανάγκη του πεδίου για αποδοχή του από τις υπόλοιπες κοινωνικές επιστήμες. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η επιλογή του όρου «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» είναι στην πραγματικότητα λανθασμένη, αν όχι παραπλανητική, μιας και η επιρροή άλλων ανθρωπών ως πόρων του/της αυτοκατευθυνόμενου/ης στη μάθηση ενηλίκου/ης θεωρείται απολύτως δεδομένη. Ο Brookfield (1985) συνεχίζει την κριτική του ζητώντας να εξετάσουμε και την αποτελεσματικότητα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Για παράδειγμα, αναφέρει ότι παρόλο που ο Tough μπορεί να μετρήσει τις ώρες μιας αυτόνομα σχεδιασμένης μαθησιακής δραστηριότητας, δεν εξηγεί πώς αποτιμά την αποτελεσματικότητα ή τη συμβολή της μάθησης σε αυτόν/αυτήν ο/η οποίος/α τη σχεδίασε.

Ενδεχομένως ο Tough (1971) να είχε υπερεκτιμήσει τη συνεισφορά των αυτόνομα σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων ως το αποκορύφωμα του μαθησιακού βίου των ενηλίκων. Ανέδειξε, ωστόσο, την αντίληψη ότι η προσωπική μάθηση αποτελεί μέρος της επιβίωσής μας καθώς και της καθημερινότητάς μας. Η κριτική που του ασκήθηκε, ωστόσο, μας παραπέμπει να αναρωτηθούμε, μεταξύ άλλων, και για το κατά πόσο η μάθηση χωρίς ηθικό θεμέλιο ή φραγμό μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για κάποιον/κάποια να μάθει να καταστρέφει (π.χ. στο πλαίσιο ενός αυτόνομου σχεδίου μάθησης για την κατασκευή όπλων) (Grow, 1991).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. New York, NY: Routledge.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43, 227-242.
- Brookfield, S. D. (1985) Self-directed Learning: a conceptual and methodological exploration, *Studies in the Education of Adults*, 17(1), 19-32. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.1985.11730445?cookieSet=1>
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*, 41, 125-149.
- Guglielmino, L.M. (2013). *The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions*. SA-Educ Journal, 10, 1-18.
- Hiemstra, R. (2013). Self-Directed Learning: Why do most instructors still do it wrong? *International Journal of Self-Directed Learning*, 10, 23-34.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Merriam, S. B. (2001). *Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory (New Directions for Adult and Continuing Education, 89)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Γιώργος Κ. Ζαρίφης

Βιογραφική μάθηση – Βιογραφική έρευνα

Ο όρος βιογραφική μάθηση (biographical learning) έχει εισαχθεί στο σώμα των θεωριών που ασχολούνται με τη μελέτη του φαινομένου της μάθησης κυρίως από τον γερμανό κοινωνιολόγο Peter Alheit. Το ερευνητικό και συγγραφικό έργο του ανέδειξε την αμφίδρομη σχέση μεταξύ μάθησης και βιογραφίας, δηλαδή την αλληλεπιδραστική σχέση των μαθησιακών διεργασιών στις οποίες συμμετέχουμε με τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την προσωπική κατασκευή που αξιοποιούμε κάθε φορά που θέλουμε να αποδώσουμε νόημα στην ατομική μας υπόσταση ή όταν πρέπει να κατανοήσουμε και να επικοινωνήσουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της (βλ. Alheit, 2009).

Με άλλα λόγια, με την έννοια της βιογραφίας, στο πλαίσιο της βιογραφικής μάθησης, δεν εννοούμε τα γεγονότα ή τα περιστατικά τα οποία συνθέτουν τη ζωή ενός ανθρώπου, αλλά κυρίως την ιστορία (ως κατασκευή) την οποία αφηγείται κανείς στον εαυτό του αλλά και τους άλλους σχετικά με τη ζωή του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Alheit & Dausien (2002), η βιογραφία αφορά :

στο οικειοθελές «αυτοποιητικό» (αυτο-παραγόμενο/συγκροτούμενο) επίτευγμα των ενεργών υποκειμένων, με βάση το οποίο «οργανώνουν» στοχαστικά την εμπειρία τους με τρόπο που επιπλέον παράγει προσωπική συνοχή και ταυτότητα, αποδίδει νόημα στην ιστορία της ζωής τους καθώς και μια κοινωνικά βιώσιμη και κοινωνικά μεταδύσιμη θεώρηση για τον βίοκοσμο που είναι σε θέση να προσανατολίσει την κοινωνική τους δράση (ο.π., σελ. 17)

Η προαναφερόμενη έννοια της βιογραφικής μάθησης εγείρει ερωτήματα για τη μαθησιακή διεργασία στην ενηλικιότητα. Πώς μαθαίνουμε από τη ζωή μας; Πώς μαθαίνουμε για τη ζωή μας; Πώς η αφήγηση (narrative), η εμπρόθετη δράση (agency) και η μάθηση (learning) αλληλεπιδρούν και συσχετίζονται; Τέτοιου είδους ερωτήματα είναι δυνατό να διερευνηθούν με την αξιοποίηση της βιογραφικής ερευνητικής προσέγγισης.

Η βιογραφική ερευνητική προσέγγιση που ανήκει στην οικογένεια των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων αξιοποιήθηκε αρχικά στον χώρο της κοινωνιολογίας (βλ. Τσιώλης, 2006, Τσιώλης & Σιούτη, 2013) και της κοινωνικής ψυχολογίας (βλ. Πανταζής, 2004). Στη βιογραφική έρευνα το εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι η αφηγηματική βιογραφία, που είναι προϊόν μιας ιδιαίτερης συνέντευξης της βιογραφικής συνέντευξης (Τσιώλης, 2006). Οι αφηγήσεις των υποκειμένων μιας βιογραφικής έρευνας αποτελούν ατομικές καταγραφές (αυτοποιήσεις) του τρόπου με τον οποίον ένα άτομο κατανοεί και κυρίως νοηματοδοτεί τη ζωή του. Κατά συνέπεια, οι βιογραφικές αφηγήσεις εμπεριέχουν μια στοχαστική διάσταση, που εκ των πραγμάτων προσδίδει έμφαση στη διαρκώς μεταβαλλόμενη περιγραφή του εαυτού μέσα από τη βιωμένη εμπειρία. Η βιογραφική αφήγηση περιέχει ιστορίες που αφορούν στις πεποιθήσεις του/της αφηγητή/τριας για τον εαυτό του/της καθώς και τις προσδοκίες από τον εαυτό του/της. Με άλλα λόγια, η βιογραφική αφήγηση εμπεριέχει το πλαίσιο αναφοράς του/τη αφηγητή/τριας όπως αυτό προσδιορίζεται στη θεωρία μετασχηματισμού από τον Mezirow (1991).

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2006, σελ. 166-167), οι βιογραφίες ως αφηγηματικά κείμενα έχουν υψηλή αξία δεδομένου ότι: (α) αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών για την κατανόηση των σημαντικών γεγονότων και σταθμών στη ζωή ενός ατόμου, (β) παραπέμπουν στις σημαντικές εμπειρίες που βίωσε ένα άτομο και αναδεικνύουν τη βιοματική επένδυση στους προσανατολισμούς δράσης του, (γ) παραπέμπουν στη βιογραφία [sic], δηλαδή στον τρόπο που ένα άτομο αναπαριστά τα στοιχεία του παρελθόντος που καθορίζουν τους μελλοντικούς σχεδιασμούς, (δ) παραπέμπουν στην εσωτερική κανονικότητα που διαπερνά τον προσωπικό βίο και αναδεικνύουν τα γνωστικά σχήματα που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, (ε) αποτελούν μια ειδική μορφή αυτοπαρουσίασης και παραπέμπουν στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διάδρασης που παράγεται και στ) συνδέουν την ατομική εμπειρία με το σύστημα της κουλτούρας (παραδόσεις, μνήμες, νοοτροπίες, κλπ). Συνεπώς, η βιογραφία ως αφηγηματικό κείμενο και ερευνητικό τεκμήριο είναι εξαιρετικής σημασίας, αφού εξαιτίας της πολυεπίπεδης αναφορικότητάς της παρέχει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια για σύνθετες ερμηνείες και διεισδύσεις σε περιοχές της υποκειμενικής πραγματικότητας του ατόμου που άλλα μεθοδολογικά εργαλεία δεν είναι ικανά να επιτύχουν (Πανταζής, 2004, Κουλαουζίδης, 2010, Alheit, 2013).

Οι βιογραφικές αφηγήσεις προσφέρουν στον/στην ερευνητή/τρια των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών τη δυνατότητα κατανόησης του μετανεωτερικού, κατακερματισμένου συλλογικού βίόκοσμου, μέσω της ανάπτυξης ενός ιδιότυπου διαλόγου

μεταξύ φαινομενικά ανόμοιων προσωπικών διαδρομών. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dominice (2000), η βιογραφική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα προκαλεί τον κανονικό και οργανωμένο κόσμο της εκπαίδευσης και οδηγεί σε μια διαλεκτική μεταξύ του «πραγματικού» κόσμου και της «αταξίας» της υποκειμενικής ανθρώπινης εμπειρίας. Στο πλαίσιο του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, η γνώση που μας προσφέρει η βιογραφική διερεύνηση του φαινομένου της μάθησης είναι μια μορφή γνώσης με πραγματικό μετασχηματιστικό δυναμικό. Ο Peter Alheit σημειώνει χαρακτηριστικά:

Μόνο όταν συγκεκριμένοι άνθρωποι σχετίζονται με τον βίκοσμο τους κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι αυτοαναστοχαστικές τους δραστηριότητες να επιδρούν διαμορφωτικά στο κοινωνικό πλαίσιο, επιτυγχάνεται εκείνη η κομβική στις σύγχρονες κοινωνίες ικανότητα που καλείται «βιογραφικότητα». Βιογραφικότητα σημαίνει ότι μπορούμε να ερμηνεύουμε διαρκώς εκ νέου τη ζωή μας, εντός του πλαισίου στο οποίο (οφείλουμε να) τη ζούμε. Σημαίνει, επίσης, ότι βιώνουμε αυτό το πλαίσιο ως δυνάμενο να μετασχηματιστεί και να διαμορφωθεί εκ νέου. (2013, σελ. 209)

Η βιογραφική έρευνα με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των διεργασιών μάθησης στην ενηλικότητα αναπτύσσεται και στην Ελλάδα σε διάφορα ερευνητικά πλαίσια, όπως ο πανεπιστημιακός χώρος (βλ. Κουλαουζίδης, 2010), τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (βλ. Οικονομάκη 2011), τα Εσπερινά Λύκεια (βλ. Μαλτέζου & Κουλαουζίδης, 2020) κ.ά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alheit, P. (2009). Biographical learning - within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (Eds.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words*. London: Routledge.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a silent revolution. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22.
- Alheit, P. (2013). Ταυτότητα και Βιογραφία: Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Στο Γ.Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα* (σσ. 173-222). Αθήνα: Νήσος
- Dominice, P. (2000). *Learning from our lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2010). Η εκπαιδευτική βιογραφία ως τεκμήριο έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 192-211). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαλτέζου, Δ. & Κουλαουζίδης, Γ. (2020). Έμφυλα στερεότυπα και μετασχηματισμός θεωρήσεων στην εσπερινή εκπαίδευση ενηλίκων: νοητικές συνήθειες και αποπροσανατολιστικά βιώματα γυναικών που επιστρέφουν στην εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 92-111. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.23224>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Οικονομάκη, Α. (2011). *Αφηγήσεις ζωής ενηλίκων εκπαιδευόμενων: οι εκπαιδευόμενοι των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας (μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα Υποκείμενα στο Υποκείμενο: Η βιογραφική προσέγγιση στη ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις – Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα : Κριτική
- Τσιώλης, Γ. & Σιούτη, Ε. (2013). *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Νήσος
- Σαρακατσιάνου, Φ. (2011). *Μακροχρόνια Ανεργία και Διά Βίου Μάθηση: μια προσπάθεια ανάδειξης των Βιογραφικών Παραγόντων που επηρεάζουν τις Μαθησιακές Διαδικασίες*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιώργος Α. Κουλαουζίδης

Βιωματική / εμπειρική μάθηση

Η βιωματική/εμπειρική μάθηση βασίζεται στην αρχή της μάθησης μέσω δράσης, δηλαδή στην έκθεση των εκπαιδευόμενων σε εμπειρίες που τους δίνουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν στη πράξη τις ιδέες τους, να διερευνήσουν τις δεξιότητές τους και να διευρύνουν τις ικανότητές τους. Οι ρίζες της βιωματικής/εμπειρικής μάθησης βρίσκονται στις θεωρίες των Jean Piaget και John Dewey αλλά και στη θεωρία του Kurt Lewin. Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένες διαφορές μεταξύ της βιωματικής και της εμπειρικής μάθησης.

Η *εμπειρική μάθηση*, με σύγχρονο εκφραστή της τον David Kolb, υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα από την έκθεση σε νέες εμπειρίες αλλά και μέσα από τον μετασχηματισμό των εμπειριών. Εστιάζει δε ιδιαίτερα στην αξία της εργασιακής εμπειρίας, που μπορεί να αποκτηθεί μέσω πρακτικής άσκησης (internship, stage) και μαθητείας (on-the-job training, job shadowing), αρκεί οι εκπαιδευόμενοι/ες να έχουν διάθεση να εκτεθούν σε νέες εμπειρίες και να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους για λήψη αποφάσεων και επίλυση υπαρκτών προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Τα τελευταία χρόνια, στο πεδίο της αλλαγής και ανάπτυξης των οργανισμών, η εμπειρική μάθηση αξιοποιείται για να προάγει την *αίσθηση* (sensing) και την *ενεργή παρουσία* (presence) των συμμετεχόντων/ουσών (presencing= presence+sensing) με στόχο τη δημιουργία κοινού οράματος.

Η *βιωματική μάθηση*, με κύριο εκφραστή της τον Kurt Lewin, πέραν την απόκτησης νέων εμπειριών, έχει κύριο στόχο την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς μέσω της διερεύνησης ζητημάτων που μπορεί να απασχολούν έναν/μία εκπαιδευόμενο/η ή μία ομάδα σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο. Προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή, τη συνεργασία και ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, τον

σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και την ανατροφοδότηση. Η βιωματική μάθηση στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων, στην εις βάθος κατανόηση των προβλημάτων διαφόρων κοινωνικών ομάδων, και ιδιαίτερα όσων βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά και στην ενίσχυση της προσωπικής αλλαγής, της αυτοεκτίμησης, της χειραφέτησης, της ανεξαρτησίας, της ισότητας και των δικαιωμάτων μέσω της βαθύτερης κατανόησης του εαυτού και των άλλων. Επιπλέον, έχει σκοπό την αναγνώριση κινδύνων σε ψυχικό επίπεδο, την αντιμετώπιση κρίσεων, την ενδο-προσωπική και διαπροσωπική επίλυση συγκρούσεων και την προαγωγή της αλλαγής. Αποτελεί μία διεργασία με στόχο την ατομική και ομαδική αλλαγή, μέσω της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευόμενων και σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτή/τρια, καθώς ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας της μεθόδου προάγει τη μάθηση. Συνδέεται, επίσης, με τη μορφολογική θεωρία (Gestalt theory), σύμφωνα με την οποία η αλλαγή επέρχεται μόνο όταν τα άτομα αποκτούν επίγνωση του σκοπού τους σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, μέρος του οποίου είναι και τα ίδια.

Η βιωματική μάθηση αναβίωσε σε εκπαιδευτικό περιβάλλον στις αρχές του 1970 στην Αγγλία, μέσα από την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού κινήματος που είχε στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, την οποία θεωρούσε ως συμμετοχική διεργασία με επίκεντρο τον άνθρωπο. Επίσης, έτυχε αναγνώρισης στην εκπαίδευση στελεχών ψυχικής υγείας και κοινωνικής φροντίδας στο πλαίσιο αντίστοιχων οργανισμών, όπου καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμη χάρη στην έμφαση την οποία δίνει σε αξίες όπως η συμμετοχή, η ενδυνάμωση και η αλλαγή. Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί την υποκειμενικότητα και τη σημασία των ανθρώπινων συστημάτων, τις γνώσεις και τις εμπειρίες των ενηλίκων στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής και τους αντιμετωπίζει ως ειδικούς, ενισχύοντας έτσι τη δέσμευσή τους για αλλαγή. Η βιωματική μάθηση ενισχύει την ενεργό συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων στη διερεύνηση των παραγόντων που προκαλούν εμπόδια στην αλλαγή, όπως οι άτυπες λειτουργίες, οι διαφορετικοί ρόλοι, τα «ταμπού» και οι αιτίες προσκόλλησης σε διαδικασίες του παρελθόντος. Περιλαμβάνει μεθόδους και εργαλεία που προάγουν τη δικτύωση, τη διαμόρφωση κουλτούρας μάθησης και ανοικτής επικοινωνίας και τη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων. Αναγνωρίζει ότι η αλλαγή, ακόμη και όταν είναι επιθυμητή, προκαλεί ανισορροπία στα άτομα, τις ομάδες και τα συστήματα, καθώς επηρεάζει τόσο το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει όσο και τη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων, αναδεικνύοντας φόβους, άγχος, ματαιώσεις, προκαταλήψεις, προσδοκίες και αντιστάσεις.

Η βιωματική μάθηση προϋποθέτει ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια λειτουργεί ως διευκολυντής του διαλόγου και της κριτικής στοχαστικής ανάλυσης που συμβαίνει ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η ομάδα με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των μελών της θέτει στόχους, ορίζει τη στρατηγική, ασκεί τον έλεγχο, αναστοχάζεται και επαναπροσδιορίζει τη λειτουργία της, και κυρίως διερευνά τον ρόλο των ατομικών και ομαδικών παραδοχών, των αλληλεξαρτήσεων και των αλληλεπιδράσεων με άλλους,

ώστε να επιτευχθεί η απομάθηση (de-learning). Η βιωματική μάθηση συνεισφέρει στη διερεύνηση δυσλειτουργικών αντιλήψεων και παραδοχών με στόχο να αναπτυχθούν οι ικανότητες των εκπαιδευόμενων που προάγουν την αυτονομία, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλίας. Στοχεύει, επίσης, στη διερεύνηση των μηχανισμών άμυνας που επηρεάζουν τη διεργασία της αλλαγής και λειτουργούν ως «μανδύας» προστασίας για την αποφυγή της. Αξιοποιεί συγκεκριμένα μέσα και εργαλεία μάθησης όπως οι ομάδες διερεύνησης (search group), οι ομάδες συμβουλευτικής (consulting groups), η άσκηση δικτύωσης (networking exercise) και η συνάντηση κοινότητας (community meeting), τα οποία έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί εκτεταμένα από τους Eric Trist, Fred Emery και Harold Bridger στο Tavistock Institute of Human Relations.

Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, ο/η εκπαιδευτής/τρια παραμένει διευκολυντής του έργου και της διαδικασίας, δηλαδή του διπλού στόχου (double task) που έχει να επιτελέσει η εκπαιδευόμενη ομάδα. Οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιοποιούν προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις και σταδιακά αναγνωρίζουν τις βασικές παραδοχές και αξίες που διέπουν το πεδίο εργασίας τους αλλά και τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια αλλαγής, καθώς στόχος μέσω της βιωματικής μάθησης παραμένει η αλλαγή, η οποία όμως είναι επιθυμητή από τα άτομα και τις ομάδες και άρα συμβαίνει με τρόπο ομαλό. Με άλλα λόγια, η βιωματική μάθηση επιδιώκει την αλλαγή χωρίς βίαιο και απάνθρωπο τρόπο, ώστε αυτή να μην αποδειχθεί αυτο-καταστροφική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bridger, H. (2001). The working conference design. In G. Amado & A. Ambrose (Eds.), *The Transitional Approach to Change*. London, UK: Karnac.

Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των Ομάδων και Αλλαγή στους Οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.

Άννα Τσιμπουκλή

Δεξιότητες – Τυπολογίες γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων

Γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες: ορισμοί και κατηγοριοποιήσεις

Η διάκριση μεταξύ γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων αλλά και η κοινή και παράλληλη χρήση τους, στο πλαίσιο μιας κοινώς αποδεκτής κατηγοριοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ατόμων, έχουν γίνει χαρακτηριστικό γνώρισμα πολλών κανονιστικών και ερευνητικών κειμένων, σε διεθνές επίπεδο, για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, από τις αρχές του 21ου αιώνα.

Κινητήριες επιδιώξεις για την επεξεργασία και εδραίωση μιας πρότυπης ενοποιημένης τυπολογίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων υπήρξαν αφενός η αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης εννοιολογικής προσέγγισης βασικών εννοιών σχετικά με την εκπαίδευση και τη μάθηση που είχε επικρατήσει στην Ευρώπη ως αποτέλεσμα της πολυγλωσσίας και των διαφορετικών εκπαιδευτικών παραδόσεων και αφετέρου ο πρακτικός στόχος προώθησης βασικών ευρωπαϊκών μέσων και εργαλείων πολιτικής (όπως European Credit System for Vocational Education & Training-ECVET, European Qualification Framework, έγγραφο Europass), η υλοποίηση των οποίων προαπαιτούσε ομογενοποιημένη κατανόηση και κοινή χρήση των βασικών δομικών εννοιών (Cedefop, 2006: 12).

Αρχικά, στην Ελλάδα, η Κοινή Υπουργική Απόφαση για την πιστοποίηση των επαγγελματιών περιγραμμάτων (αριθ. 110998, 8 Μαΐου 2006) πρότεινε τους ακόλουθους ορισμούς:

Γνώσεις: το αποτέλεσμα διανοητικής διεργασίας και εσωτερικής αναπαράστασης εννοιών, γεγονότων και πράξεων, που είναι

δυνατόν να προέρχονται τόσο από την επαγγελματική ή πρακτική εμπειρία όσο και από το σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Δεξιότητες: συνδυασμός γνώσης και εμπειρίας που απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένου φυσικού ή διανοητικού έργου ή την άσκηση εργασίας.

Ικανότητες¹: δυνατότητα εφαρμογής γνώσεων, δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας, ώστε το άτομο να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες συνθήκες και απαιτήσεις της εργασίας του αλλά και να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενα εργασιακά περιβάλλοντα.

Το 2008, η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (European Parliament & Council, 2008) και, αργότερα, το 2014, η έκδοση του Cedefop για την ορολογία αναφορικά με τις ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης (Cedefop, 2014), πρότειναν τους ακόλουθους ορισμούς:

Γνώση (Knowledge): Το αποτέλεσμα της αφομοίωσης της πληροφορίας διά μέσου της μάθησης. Γνώση είναι ένα σύνολο γεγονότων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζονται με έναν τομέα μελέτης ή εργασίας.

Σχόλιο: Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της γνώσης. Ωστόσο, οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη γνώση βασίζονται σε μερικές βασικές διακρίσεις:

- ✳ Ο Αριστοτέλης διέκρινε μεταξύ θεωρητικής και πρακτικής λογικής. Ακολουθώντας αυτή τη διάκριση, σύγχρονοι θεωρητικοί κάνουν διάκριση μεταξύ της *διακηρυκτικής* (declarative) (θεωρητικής) γνώσης και της *διαδικαστικής* (procedural) (πρακτικής) γνώσης. Η διακηρυκτική γνώση περιλαμβάνει ισχυρισμούς για συγκεκριμένα περιστατικά, γεγονότα και εμπειρικές γενικεύσεις, καθώς και βαθύτερες αρχές που διέπουν τη φύση της πραγματικότητας. Η διαδικαστική γνώση περιλαμβάνει ευρετικές διεργασίες, μεθόδους, σχέδια, πρακτικές, διαδικασίες, ροές ενεργειών, στρατηγικές, τακτικές, τεχνικές και τεχνάσματα.
- ✳ Είναι δυνατή η διάκριση μεταξύ διάφορων μορφών γνώσης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης σχετικά με τον κόσμο. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να συνταχθούν σχετικοί κατάλογοι και σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται να εμφανίζονται συχνά οι ακόλουθες κατηγορίες:

1. Στην ελληνική γλώσσα, ο όρος *ικανότητα* χρησιμοποιείται για να αποδώσει και δυο σχετικούς αγγλικούς όρους *ability* και *competence*. Στην αγγλική γλώσσα, παρότι οι όροι είναι γενικά ταυτόσημοι, το *ability* σημαίνει «ικανότητα να κάνω κάτι» ενώ το *competence* σημαίνει «ικανότητα να κάνω κάτι καλά» δηλαδή περιγράφει ένα αναβαθμισμένο επίπεδο της ικανότητας.

- ✚ *αντικειμενική* (φυσική/επιστημονική) γνώση, η οποία κρίνεται στη βάση της βεβαιότητας,
- ✚ *υποκειμενική* (φιλολογική/αισθητική) γνώση, η οποία κρίνεται στη βάση της αυθεντικότητας,
- ✚ *ηθική* (ανθρώπινη/κανονιστική) γνώση, η οποία κρίνεται στη βάση της συλλογικής αποδοχής (σωστό/λάθος),
- ✚ *θρησκευτική/θεική* γνώση, η οποία κρίνεται στη βάση της αναφοράς σε μια θεική αρχή (Θεός).

Η εκάστοτε βασική κατανόηση της γνώσης χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς για τις ερωτήσεις που θέτουμε, τις μεθόδους που χρησιμοποιούμε και τις απαντήσεις που δίνουμε στις γνωστικές αναζητήσεις.

- ✘ Η γνώση περιλαμβάνει τη σιωπηρή / άρρητη (tacit) και τη ρητή (explicit) γνώση. Άρρητη γνώση είναι η γνώση που κατέχουν τα γνωστικά υποκείμενα και που επηρεάζει τη γνωστική διαδικασία, χωρίς, ωστόσο, απαραίτητα να την εκφράζουν ή να συνειδητοποιούν την ύπαρξή της. Ρητή γνώση είναι η γνώση την οποία μπορεί το γνωστικό υποκείμενο να επεξεργάζεται συνειδητά, περιλαμβανομένης της άρρητης γνώσης η οποία μετατρέπεται σε ρητή, καθώς καθίσταται «αντικείμενο της σκέψης» (Cedefop, 2014: 147).

Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, οι γνώσεις διακρίνονται σε θεωρητικές (theoretical) και αντικειμενικές (factual).

Δεξιότητα (skill): Η ικανότητα (ability) εφαρμογής γνώσεων και χρησιμοποίησης τεχνογνωσίας (know-how) για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων (Cedefop, 2014: 227).

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές (cognitive), οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης και πρακτικές (practical), οι οποίες περιλαμβάνουν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων.

Ικανότητα (Competence): Η επάρκεια (ability) του ατόμου να εφαρμόζει τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο (εκπαίδευση, εργασία, προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη) ή η αποδεδειγμένη επάρκεια του ατόμου να χρησιμοποιεί γνώσεις, δεξιότητες και προσωπικές, κοινωνικές και/ή μεθοδολογικές ικανότητες (abilities) σε εργασιακές ή

εκπαιδευτικές καταστάσεις και στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Σχόλιο: Η ικανότητα δεν περιορίζεται μόνο σε γνωστικά στοιχεία (που περιλαμβάνουν την χρήση της θεωρίας, των εννοιών ή την άρρητη γνώση). Περιλαμβάνει, επίσης, λειτουργικές πτυχές, οι οποίες περιέχουν τεχνικές δεξιότητες, όπως επίσης και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά (π.χ. κοινωνικές ή οργανωτικές δεξιότητες) και ηθικές αξίες. (Cedefop, 2014: 47-48).

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, οι ικανότητες περιγράφονται με τα κριτήρια της υπευθυνότητας και της αυτονομίας, δηλαδή η ικανότητα του εκπαιδευομένου να εφαρμόζει γνώσεις και δεξιότητες με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο.

Οι προαναφερόμενοι ορισμοί διαχρονικά επικράτησαν ως κοινά σημεία αναφοράς, με αποτέλεσμα να τους υιοθετήσει και στη χώρα μας ο νόμος 4763/2020 αναφορικά με το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης.

Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση

Από τους ορισμούς των τριών εννοιών που προηγήθηκαν (γνώση, δεξιότητα, ικανότητα) μπορεί να γίνει φανερό ότι η *ικανότητα* αποτελεί την κατάσταση υψηλότερης συνθετότητας και επάρκειας, δεδομένου ότι αφορά τη δυνατότητα κάποιου να αξιοποιεί έμπρακτα και αποτελεσματικά τις γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει. Από αυτήν την άποψη, η ικανότητα περιέχει και προϋποθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Αυτό, ενδεχομένως, εξηγεί το γιατί αποτελεί κεντρική επιδίωξη των ευρωπαϊκών πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης η προσπάθεια να υιοθετηθεί από όλες τις χώρες Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου που αναφέρεται σε οκτώ βασικές ικανότητες οι οποίες προτείνεται να διατρέχουν το σύνολο των εκπαιδευτικών υποσυστημάτων όλων των ευρωπαϊκών χωρών. Η αρχική Σύσταση (2006), μία από τις πρώτες σημαντικές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο τομέα της ομογενοποίησης των εκπαιδευτικών περιεχομένων, επικαιροποιήθηκε το 2018 μετά από διαδικασία πανευρωπαϊκής διαβούλευσης, χωρίς να μεταβληθούν ριζικά οι περιλαμβανόμενες ικανότητες. Περιέχει ευρείες περιοχές ικανοτήτων που αντανακλούν μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για τη σύγχρονη κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Τα επιμέρους εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα περιλαμβάνουν στην πλειονότητά τους αντίστοιχα πεδία, σε διαφορετικό βεβαίως βαθμό και με ποικιλία διαφορετικών τρόπων. Επίσης, για δύο από τις οκτώ ικανότητες, τις ψηφιακές δεξιότητες (Vuorikari et al., 2016) και τις δεξιότητες επιχειρηματικότητας (Bacigalupo et al., 2016), έχουν αναπτυχθεί και εκδοθεί, με την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ειδικά συμβουλευτικά έγγραφα – πρότυπα πλαισίων ικανοτήτων και προσόντων.

Οι οκτώ βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση² :

1	Αλφαριθμητισμός	{Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα} Γλωσσική παιδεία στη μητρική γλώσσα, ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων σε προφορική και σε γραπτή μορφή
2	Γλωσσική ικανότητα	{Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες} Επικοινωνία σε ξένη γλώσσα για επαρκή συνεννόηση σε πολυγλωσσικά κοινωνικά και εργασιακά περιβάλλοντα
3	Ικανότητα στην επιστήμη, την τεχνολογία, την μηχανική και τα μαθηματικά,	{Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη} Κατανόηση του τρόπου επιστημονικής σκέψης για την αποτελεσματική διαχείριση της πληροφορίας
4	Ψηφιακή ικανότητα	{Ψηφιακή ικανότητα} Ανταπόκριση στα ραγδαία μεταβαλλόμενα ψηφιακά και τεχνολογικά περιβάλλοντα σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακής Ικανότητας
5	Προσωπικές, κοινωνικές και μαθησιακές ικανότητες	{Μεταγνωστικές ικανότητες} Οι διαπροσωπικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ή οριζόντιες δεξιότητες έχουν γίνει πολύ σημαντικές για τη σύγχρονη κοινωνία
6	Ικανότητα του πολίτη	{Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη} Έμφαση στο ρόλο του ενεργού πολίτη στην υπεράσπιση των δημοκρατικών αξιών, και στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
7	Ικανότητα επιχειρηματικότητας	{Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητα} Δημιουργικότητα και ικανότητα σχεδιασμού και διαχείριση οικονομικών διαδικασιών
8	Ικανότητα πολιτισμικής ενημερότητας και έκφρασης	{Πολιτιστική γνώση και έκφραση} Κρίσιμος παράγοντας στην κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την κοινωνική και προσωπική ταυτότητα στο σύγχρονο κόσμο. Ανοχή και ανοιχτό πνεύμα στους άλλους πολιτισμούς

Πηγή: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006· European Parliament and Council, 2018.

2. Μέσα στις αγκύλες που υπάρχουν στην τρίτη στήλη αναφέρεται η ονομασία που είχε επιλεγεί στην αρχική Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το 2006, ενώ στη δεύτερη στήλη αναφέρεται η ισχύουσα ονομασία της κάθε ικανότητας μετά την πρόσφατη (2018) αναθεώρησης της εν λόγω ευρωπαϊκής πολιτικής.

Αναφορικά με τις τυπολογίες σχετικά με τους διδακτικούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, η πορεία των τελευταίων τριάντα ετών μπορεί να περιγραφεί ως μια κίνηση από τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης που περιέγραφε η Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα «Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της» (UNESCO, 1996), δηλαδή μαθαίνω να γνωρίζω (learning to know), μαθαίνω να κάνω (learning to do), μαθαίνω να ζω μαζί με άλλους (learning to live together), μαθαίνω να είμαι (learning to be), προς την τυπολογία γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες (και στάσεις, σε κάποιες περιπτώσεις), κατά την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, και στη συνέχεια προς την τάση επικράτησης μίας έννοιας, αυτής των δεξιοτήτων, η οποία λειτουργεί πλέον ως έννοια-ομπρέλα, συμπεριλαμβάνοντας στην πράξη όλες τις όμορες έννοιες και στρέφοντας την έμφαση στις διεργασίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την εργασία και την οικονομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια σταδιακή μετάβαση από μια ισορροπημένη μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων προσέγγιση προς μια προσέγγιση με έμφαση στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Βασικός λόγος της μετατόπισης από την τυπολογία γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες στην επικράτηση της έννοιας των δεξιοτήτων είναι πως πρόκειται για τον όρο που μας φέρνει πιο κοντά στην επικράτεια (των αναγκών) της εργασίας και της οικονομίας. Πρόκειται, σε αντίθεση με την έννοια των γνώσεων (η οποία ανακαλεί περισσότερο το σχολικό - ακαδημαϊκό πλαίσιο απόκτησης προσόντων) ή των ικανοτήτων (που ανακαλεί ένα ευρύτερο του πεδίου της απασχόλησης περιεχόμενο), για την έννοια που μπορεί να αποτελέσει τον «σύνδεσμο» μεταξύ, από τη μια μεριά, του εκπαιδευτικού συστήματος (ιδίως της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) και των οργανωμένων συστημάτων μάθησης εκτός σχολείου (μαθητεία, πρακτική άσκηση) και, από την άλλη, των παραγωγικών δομών και της δομής απασχόλησης. Κατά συνέπεια, η μετατόπιση του δημόσιου διαλόγου και κυρίως των σχετικών πολιτικών προς την «υποχρέωση προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας και των αγορών εργασίας» διευκολύνεται από την πρόσφατη επικράτηση της έννοιας των δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. JRC Science for Policy Report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
- Cedefop (J. Winterton, F. Delamare - Le Deist, E. Stringfellow) (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series; 64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition*. A

- selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006). *Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας* {SWD(2016) 195 final} Βρυξέλλες, 10.6.2016, COM(2016) 381 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EL>
- European Parliament and Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competencies for lifelong learning* (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
- European Parliament & Council (2008) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning* (2008/C 111/01)
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). *ΚΥΑ Πιστοποίησης Επαγγελματικών Περιγραμμάτων*. Αριθ. ΟΙΚ. 110998, 8 Μαΐου 2006.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). Νόμος 4763/2020: Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματιών (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 254/Α/21-12-2020).
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517

Διά βίου εκπαίδευση και μάθηση

Στην έκθεση Faure της UNESCO, που δημοσιεύθηκε το 1972, διευκρινίζεται ότι η ιδέα της διά βίου εκπαίδευσης αναδείχθηκε στη δεκαετία του 1960. Τη δεκαετία αυτή, δόθηκε έμφαση στο συνεχές των εκπαιδευτικών διαδικασιών και στην ιδέα ότι οι άνθρωποι αυτομορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αντλούν γνώσεις και διαμορφώνουν συμπεριφορές και αντιλήψεις από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Επισημάνθηκε, όμως, ότι δεν είχαν δημιουργηθεί οι κατάλληλες δομές υποστήριξης της μάθησης αυτής και δεν είχε συγκροτηθεί ένα σφαιρικό εκπαιδευτικό πρόταγμα.

Σύμφωνα με την Έκθεση Faure, το πρόταγμα της διά βίου εκπαίδευσης καλύπτει το σύνολο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και διεργασιών, συμπεριλαμβανοντας όλες τις μορφές, εκφράσεις και στιγμές των εκπαιδευτικών δράσεων. Στη σύνοδο της UNESCO που πραγματοποιήθηκε το 1976 στο Ναϊρόμπι υιοθετήθηκε ο παρακάτω ορισμός:

Ο όρος διά βίου εκπαίδευση και μάθηση δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναδιαμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω από αυτό. (...) Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με

τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους, σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως ένα σύνολο.

Μπορούμε, επίσης, να ορίσουμε τη διά βίου εκπαίδευση και μάθηση με βάση την τυπολογία των Coombs και Ahmed, οι οποίοι διακρίνουν τρεις τύπους εκπαιδευτικών δράσεων:

- α. Την τυπική εκπαίδευση (formal education) η οποία περιλαμβάνει το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα (από το νηπιαγωγείο έως το Πανεπιστήμιο).
- β. Τη μη τυπική εκπαίδευση (non formal education), στην οποία περιλαμβάνονται οι οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του σχολικού συστήματος (με συγκεκριμένο και δομημένο περιεχόμενο, διάρκεια και ομάδα συμμετεχόντων).
- γ. Την άτυπη εκπαίδευση (informal education) που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες από τις οποίες τα άτομα μαθαίνουν από το οικογενειακό, κοινωνικό, εργασιακό και πολιτιστικό περιβάλλον τους (όπως: οικογένεια, κοινότητα, εργασία, πηγές γνώσης - βιβλιοθήκες, μνημεία, μουσεία κ.ά. - και διάφορες κοινωνικές, πολιτιστικές, επαγγελματικές και πολιτικές συλλογικότητες στις οποίες συμμετέχουν). Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται, πλέον, κυρίως ο όρος «άτυπη μάθηση».

Η διά βίου εκπαίδευση και μάθηση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό συνεχές, συμπεριλαμβάνοντας και τους τρεις παραπάνω τύπους εκπαίδευσης και μάθησης. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς τον χρόνο της μαθησιακής διεργασίας, τον χώρο, το περιεχόμενο, και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές.

Σύμφωνα με την έκθεση Delors της UNESCO, που δημοσιεύθηκε το 1996, η διά βίου εκπαίδευση στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες:

- α. Μαθαίνω πώς να αποκτώ γνώσεις, δηλαδή μαθαίνω πώς να μαθαίνω και πώς να επωφελομαι από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
- β. Μαθαίνω να ενεργώ, ώστε να αντιμετωπίζω διάφορες καταστάσεις και να εργάζομαι αρμονικά σε ομάδες.
- γ. Μαθαίνω να συμβιώνω κατανοώντας τους άλλους, έχοντας επίγνωση των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων, συμβάλλοντας σε κοινές δράσεις και στη διευθέτηση των συγκρούσεων.
- δ. Μαθαίνω να ζω έτσι ώστε να αναπτύσω την προσωπικότητά μου και να ενεργώ με μεγαλύτερη αυτονομία, περισσότερη κρίση και υπευθυνότητα.

Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο Λευκό Βιβλίο του 1995 για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (που εκδόθηκε το 1996 και στην ελληνική γλώσσα), υιοθετήθηκε το πρόταγμα της διά βίου εκπαίδευσης στην προοπτική της οικοδόμησης της κοινωνίας της γνώσης. Στη συνέχεια, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρησιμοποιείται ο όρος διά

βίου μάθηση, που ήδη είχε υιοθετηθεί από τον ΟΟΣΑ.

Η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων θεωρεί ότι οι ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού, στις οποίες θα πρέπει να ανταποκρίνονται οι δραστηριότητες της διά βίου μάθησης, ομαδοποιούνται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- α. αναβάθμιση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων,
- β. κοινωνική συνοχή,
- γ. ενεργητική συμμετοχή των πολιτών (ενεργός πολιτειότητα),
- δ. προσωπική ανάπτυξη.

Ωστόσο, στην πραγματικότητα η έμφαση σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στην οικονομική διάσταση της διά βίου μάθησης, και ειδικότερα στην απασχολησιμότητα του εργατικού δυναμικού.

Από ορισμένους συγγραφείς επισημαίνεται ότι ο ευρωπαϊκός λόγος για τη διά βίου μάθηση κυριαρχείται από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, με σκοπό την εργαλειοποίησή της. Η διά βίου μάθηση στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής όχι μόνο αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας αλλά ταυτόχρονα, με την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση της παροχής προγραμμάτων διά βίου μάθησης, συγκροτείται μια αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Επίσης, υποστηρίζεται ότι η νεοφιλελεύθερη κυβερνητικότητα ωθεί τον/την εργαζόμενο/η να επενδύει μέσω της διά βίου μάθησης στο ατομικό του κεφάλαιο σε δεξιότητες, αναλαμβάνοντας το κόστος και την ευθύνη της επιλογής των καταλληλότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, δηλαδή αυτών που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Όπως φαίνεται, η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού έχει επιβάλει την προσαρμογή των δομών εκπαίδευσης και κατάρτισης και τη συγκρότηση του προτάγματος της διά βίου μάθησης, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς και της λεγόμενης κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης, στη μεταβιομηχανική εποχή. Σε αυτό το πλαίσιο, υπερτονίζεται το αποτέλεσμα (η μάθηση) και υποβαθμίζεται η διαδρομή, η εκπαίδευση (οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, οι εκπαιδευόμενοι, τα εκπαιδευτικά μέσα κ.λπ.). Επιπλέον, παρά τη ρητορική για τη διά βίου εκπαίδευση και μάθηση (όρο τον οποίο θεωρούμε πληρέστερο και περιεκτικότερο), οι εκπαιδευτικές ανισότητες γίνονται εντονότερες. Τις ευκαιρίες διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης τις αξιοποιούν, κυρίως, όσοι/όσες έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, εργάζονται σε κλάδους αιχμής της οικονομίας, κατοικούν σε αστικές περιοχές και ευρύτερα όσοι/ες έχουν υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο.

Σε κάθε περίπτωση, το πρόταγμα της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης θέτει τα ακόλουθα βασικά ζητήματα – προβλήματα:

- α. το ζήτημα / πρόβλημα της συνοχής ανάμεσα στα διαφορετικά είδη, μορφές και επίπεδα εκπαίδευσης,

- β. το ζήτημα / πρόβλημα αφενός της συνοχής και συνάρθρωσης της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης με την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα των εκπαιδευομένων και αφετέρου της ανταπόκρισης στα προβλήματά τους,
- γ. το ζήτημα / πρόβλημα της συμβολής της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης στην πολύπλευρη και σφαιρική πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη,
- δ. το ζήτημα / πρόβλημα της όξυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Τις απαντήσεις στα ζητήματα - προβλήματα αυτά σχηματικά μπορούμε να τις εντάξουμε σε δύο γενικές προσεγγίσεις της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα:

1. Η πρώτη προσέγγιση επικεντρώνεται στο άτομο και υπογραμμίζει ότι πρέπει να παρέχονται σε όλους, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, πολλαπλές ευκαιρίες διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης προωθείται η κατάρτιση ή τουλάχιστον η εξασθένιση των στεγανών ανάμεσα στα διαφορετικά είδη εκπαίδευσης και μάθησης (π.χ. γενική – επαγγελματική, τυπική – μη τυπική – άτυπη), ανάμεσα στις διάφορες μορφές της (αυτομόρφωση, διά ζώσης – από απόσταση – μεικτή) και ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα (βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος). Η προσέγγιση αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην πιστοποίησή τους.
2. Στη δεύτερη προσέγγιση, οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές δράσεις αποσκοπούν στην πολύπλευρη πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, με τη θεματική ή τοπική δικτύωση και τη συνέργεια των φορέων μιας περιοχής (αυτοδιοικητικών, συνεταιριστικών, επαγγελματικών, πολιτιστικών, εκπαιδευτικών). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, η έμφαση δεν επικεντρώνεται στην παροχή «ίσων ευκαιριών» συμμετοχής στη διά βίου εκπαίδευση και μάθηση, αλλά σε συλλογικές δράσεις (π.χ. projects), καθώς και στην αξιοποίηση θετικών δράσεων/θετικών μέτρων και την εφαρμογή πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας για όσους/όσες έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και υφίστανται κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (2001). Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Βεργίδης, Δ. (2014). Διά Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Δια Βίου Μάθηση* (σσ. 121-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων*

- εκπαίδευσης ενηλίκων. Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιώτη, Α. (2018). *Η διαμόρφωση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων: Πολιτικές, παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Delors J. & Συν. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. UNESCO, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση - Προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Επίσημες εκδόσεις των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (European Commission (1995). White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society).
- Faure E. & Ass. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Κόκκος, Α. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΔιαΝΕΟσις, Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης.
- Παυλή Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Διά Ζώσης Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης*. Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.
- Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδ. Διόνικος.

Δημήτρης Κ. Βεργίδης

Διαλογική αντιπαράθεση – (Debate) ως εκπαιδευτική τεχνική

Tο debate είναι μια δομημένη διαλογική συζήτηση μεταξύ δύο ομάδων, κατά τη διάρκεια της οποίας αντιπαρατίθενται με επιχειρήματα δύο διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα. Σε ένα debate, δηλαδή, τίθεται ένα θέμα π.χ. πυρηνική ενέργεια και σχηματίζονται δύο ομάδες αντιθέτων απόψεων σχετικά με αυτό: η μία ομάδα «υπέρ της πυρηνικής ενέργειας» και η άλλη «κατά». Κάθε ομάδα προσπαθεί να ανασκευάσει τις αντίπαλες θέσεις, αποδεικνύοντας την ορθότητα των δικών της, με στόχο να πείσει το κοινό για τις απόψεις της. Ο όρος «debate» αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως «διαλογική αντιπαράθεση». Στην Ελλάδα, όμως, έχει καθιερωθεί και είναι ευρύτερα γνωστός με την αγγλική του ονομασία, γι' αυτό και στο παρόν κείμενο χρησιμοποιείται ο όρος debate χωρίς μετάφραση.

Το debate είναι ένα από τα σημαντικά γνωρίσματα των δημοκρατικών κοινωνιών. Στη δημοκρατία της αρχαίας Αθήνας οι πολίτες συμμετείχαν τακτικά σε δημόσιες συναθροίσεις και, μετά την επιχειρηματολογία των πολιτικών αρχηγών, αποφάσιζαν με την ψήφο τους για την πολιτική και τις δράσεις της Πολιτείας. Επίσης, οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι όπως ο Σωκράτης και ο Πλάτων ζητούσαν από τους μαθητές τους να επιχειρηματολογούν για διάφορα θέματα. Πατέρας του debate θεωρείται ο Έλληνας φιλόσοφος Πρωταγόρας, ο οποίος δίδασκε στην Αθήνα και στη Σικελία, και πάντα ζητούσε από τους μαθητές του να επιχειρηματολογούν υπέρ και κατά μιας άποψης, μία τεχνική που σήμερα είναι η καρδιά του debate. Από τον Μεσαίωνα μέχρι τα μέσα του 18ου αιώνα ήταν γνωστή πρακτική, ιδίως στους ακαδημαϊκούς κύκλους. Μάλιστα, το ενδιαφέρον μεγάλωσε, όταν τα Πανεπιστήμια ενσωμάτωσαν το debate ως διδακτική τεχνική σε πολλά επιστημονικά πεδία. Στην Αμερική το πρώτο debate μεταξύ φοιτητών πανεπιστημίων έγινε το Νοέμβριο του 1872. Στη σύγχρονη εποχή,

πολλοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμο το debate ως εκπαιδευτική τεχνική και βεβαιώνουν ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε ποικίλα αντικείμενα μάθησης.

Το debate εμπεριέχει πολλά στοιχεία από τη συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων (διαλογική συζήτηση, διάλογος), ωστόσο διαφέρει σημαντικά από αυτήν. Βασική διαφορά είναι ότι στόχος της συζήτησης αποτελεί η εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης και η συμφωνία για ένα θέμα, ενώ στο debate οι ομάδες παρουσιάζουν διαφορετικά επιχειρήματα γύρω από ένα θέμα αντιπαράθεσης, με στόχο να πείσουν το κοινό για τις απόψεις τους. Γι' αυτό και η επιτυχία εξαρτάται, κυρίως, από την πειστικότητα των επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων που αναπτύσσουν.

Υπάρχουν δύο τύποι debate: το τυπικό (formal debate) και το άτυπο (informal debate), τα οποία διαφέρουν ως προς τον τρόπο διεξαγωγής και η επιλογή του ενός ή του άλλου από τον/την εκπαιδευτή/τρια εξαρτάται από τους στόχους που τίθενται, το μέγεθος της ομάδας και τον διαθέσιμο χρόνο. Το τυπικό απαιτεί από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να προετοιμαστούν σε βάθος, να συνθέσουν κάθε τι που έχουν μάθει για το θέμα και να παρουσιάσουν στο κοινό τα επιχειρήματά τους, χωρίς να θέτουν ερωτήσεις. Το άτυπο δεν απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία και οι συμμετέχοντες/ουσες στις δύο ομάδες έχουν τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήσεις οι μien στους δε .

Τόσο στο τυπικό όσο και στο άτυπο, ο/η εκπαιδευτής/τρια εξηγεί την τεχνική, θέτει τους κανόνες, ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να συμμετέχουν, βοηθά στη διαμόρφωση των ομάδων, συντονίζει τη διαδικασία και συμμετέχει στην αξιολόγηση. Επίσης, ζητά από τους/τις συμμετέχοντες /ουσες να αξιολογήσουν τη δραστηριότητα προφορικά ή γραπτά. Συνήθως, προτιμάται η γραπτή αξιολόγηση, διότι ήδη έχουν γίνει πολλές συζητήσεις. Στην αξιολόγηση οι συμμετέχοντες/ουσες, μεταξύ των άλλων, γράφουν και δικαιολογούν ποια επιχειρήματα βρήκαν περισσότερο πειστικά, συγκρίνουν ότι έμαθαν κατά τη διάρκεια του debate με ό,τι ήξεραν πριν, γράφουν αν άλλαξαν ιδέες και επισημαίνουν αντικείμενα ενδιαφέροντος που προέκυψαν χάρη στην παρακολούθηση του debate. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτής/τρια επισημαίνει ότι στόχος του debate δεν είναι η δημιουργία ενός ανταγωνιστικού κλίματος , αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας διατύπωσης επιχειρημάτων και η πληρέστερη κατανόηση των θέσεων των δύο πλευρών για το συγκεκριμένο θέμα που οδηγεί, ταυτόχρονα, σε ανάλυση και διασαφήνιση αξιών.

Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές επικρίνουν δριμύτατα το debate, κυρίως για τον κίνδυνο δημιουργίας πολύ ανταγωνιστικού περιβάλλοντος. Επίσης, ισχυρίζονται ότι το debate ενισχύει τον δεισμό και ευτελίζει την πολυπλοκότητα των ζητημάτων, ενώ είναι αμφίβολο, αν τελικά ενισχύει την κριτική σκέψη. Άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευόμενοι αρνούνται να συμμετάσχουν σε debate, διότι δυσκολεύονται στην αναζήτηση και τη διατύπωση επιχειρημάτων, αρνούνται την καινοτομία και προτιμούν περισσότερο συμβατικές τεχνικές, όπως τη συζήτηση. Επίσης, συνδέουν τη διαφωνία της επιχειρηματολογίας με επακόλουθες αρνητικές διαπροσωπικές ή συναισθηματικές σχέσεις.

Στους ισχυρισμούς αυτούς απαντούν άλλοι ερευνητές, οι οποίοι με έρευνές τους αντικρούουν όλα τα επιχειρήματα κατά του debate και αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση στην εργασία με όλους όσοι συμμετέχουν και, παρόλο που το debate απαιτεί πολύ εργασία, αναγνωρίζουν την αξία του να μαθαίνουν μόνοι τους σε αντίθεση με την παθητική πρόσληψη πληροφοριών. Επίσης, η τεχνική αυτή ενισχύει τις ικανότητες των εκπαιδευομένων στον προφορικό λόγο, τη δημόσια υποστήριξη των απόψεων, τη διαχείριση του χρόνου και τη διασαφήνιση αξιών και τους ενθαρρύνει να αναζητούν λύσεις σε προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών. Βοηθά στην ανάπτυξη υψηλού βαθμού εμπλοκής των εκπαιδευομένων, εκθέτει τους εκπαιδευόμενους και τους ακροατές σε πολλές απόψεις, διευκολύνει την κατανόηση, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ομαδική εργασία και αναπτύσσει ικανότητες διατύπωσης επιχειρημάτων. Επιπλέον, επιβεβαιώνουν ότι το debate ενισχύει την κριτική σκέψη και την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων, αυξάνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και την επικοινωνία στην ομάδα και επίσης το «ανταγωνιστικό πνεύμα» δεν οδηγεί σε διαίρεση, αλλά αντίθετα σε συνεργατική προσπάθεια.

Εξάλλου, σε κάθε επιχειρηματολογία υπέρ και κατά μιας θέσης, ποτέ η αλήθεια δεν βρίσκεται καταφανώς στα υπέρ ή στα κατά επιχειρήματα. Γι' αυτό το debate φαινομενικά μόνο αποτελεί μια «άσκηση ανταγωνιστικότητας». Τόσο ο τρόπος διεξαγωγής του όσο και ο στόχος του συνδέονται με την ανάπτυξη της ικανότητας διατύπωσης επιχειρημάτων, που οδηγεί σε ανάλυση και διασαφήνιση αξιών, δηλαδή οι συμμετέχοντες αναγκάζονται να στοχαστούν κριτικά και να διερευνήσουν τις δικές τους θέσεις και τις θέσεις των άλλων. Με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσουν ενσυναίσθηση (empathy), που συνδέεται απόλυτα με τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασάλα, Π. (2006). Το debate ως εκπαιδευτική τεχνική στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 23-30.
- Βασάλα, Π. (2015). Debate. Στο *Μέθοδος Project και συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στην εκπαίδευση* (σσ.375-396). Αθήνα: Ιδίας.
- Darby M. (2007). Debate: a teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 78.
- Garrett, M., Schoener, L. & Hood, L. (1996).** Debate. A Teaching Strategy to Improve Verbal Communication and Critical-Thinking Skills. *Nurse Educator*, 21(4), [37-40](#).
- Hoover, H. K. (1965). The Debate: Valid Teaching Method? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 40(4), 232-235.
- PezhmanZare, P. & Othman, M. (2013). *Classroom Debate as a Systematic Teaching/Learning Approach*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://www.idosi.org/wasj/wasj28\(11\)13/5.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj28(11)13/5.pdf).

Ryerson University Centre for Excellence in Learning and Teaching (2019). *Debate in the Classroom. Best Practices in Debate*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.ryerson.ca/content/dam/learning-teaching/teaching-resources/teach-a-course/debate-in-the-classroom.pdf>.

[Williams-Brown, Z.](#) (2015). The use of in-class debates as a teaching strategy in increasing students' critical thinking and collaborative learning skills in higher education. *Educational Futures*, 7 (1), 39-55.

Παρασκευή Βασάλα

Διαπολιτισμική ικανότητα

Με τον όρο *διαπολιτισμική ικανότητα* αναφερόμαστε σε ένα σύνολο ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια στα οποία διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύσσουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε καθημερινή επαφή.

Σύμφωνα με τους Byram (1997, 2008) και Byram, Nichols & Stevens (2001), η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει τα παρακάτω επιμέρους στοιχεία:

- ✧ Στάσεις περιέργειας και ετοιμότητας σχετικοποίησης του εαυτού, ώστε να περιορίσουμε / αποβάλλουμε την καχυποψία σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς και την άκριτη ταύτιση με τον «δικό μας».
- ✧ Γνώσεις σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά τους προϊόντα, τις πρακτικές τους και τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.
- ✧ Ικανότητες ερμηνείας και σύσχετισης «προϊόντων» από τις «άλλες» και την «οικεία» κουλτούρα.
- ✧ Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης σε πραγματικές συνθήκες.
- ✧ Ικανότητες εντοπισμού και ερμηνείας εθνοκεντρικών οπτικών, πολιτισμικών παρεξηγήσεων ή δυσλειτουργιών και διαμεσολάβησης ανάμεσα σε αντιτιθέμενες ερμηνείες φαινομένων.

- ✧ Κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση – πολιτική εκπαίδευση: την ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των οπτικών, των πρακτικών και των προϊόντων του «οικείου» και των «άλλων» πολιτισμών.

Όπως παρατηρεί ο Μανιάτης (2011), τα στοιχεία διαπολιτισμικής ικανότητας μπορούν να κωδικοποιηθούν ταυτόχρονα στο επίπεδο της υποκειμενικής συγκρότησης καθώς και σε αυτό της επαγγελματικής ταυτότητας και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που συνδέονται, με τη σειρά τους, με ένα εσωτερικευμένο αποτέλεσμα (ανάπτυξη ευελιξίας, ενσυναίσθησης, προσαρμοστικότητας και εθνοσχετικιστικής προοπτικής) και μια εξωτερικευμένη διαπολιτισμική ικανότητα (αποτελεσματικές συμπεριφορές σε διαπολιτισμικές περιστάσεις).

Κατά συνέπεια, η διαπολιτισμική ικανότητα προσδιορίζεται και ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003), που εμπεριέχει την εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης αλλά και την ολοκλήρωση της αποδοχής της ετερότητας μέσα από μια πραξιακή αντιμετώπιση και προϋποθέτει (μεταξύ άλλων) την κριτική αυτογνωσία του εκπαιδευτικού-του εκπαιδευτή σχετικά με τη δική του ταυτότητα, την κατανόηση της αξίας των άλλων ταυτοτήτων, την αναγνώριση της δυναμικής των προκαταλήψεων και της δυνατότητας παρέμβασης, την προσέγγιση των εμπειριών και του διαφορετικού μαθησιακού τρόπου των εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες όλων των συμμετεχόντων, τη δημιουργία κλίματος θετικής επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη της αποδοχής και της ενσυναίσθησης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ. 93-96).

Σύμφωνα με τον Le Roux (2002), ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτής, εκτός του ότι σέβεται τα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, έχει ενσυναίσθηση, είναι ανοικτός σε νέα μάθηση, είναι ευέλικτος, μπορεί να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις, βλέπει τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία μάθησης και αμφισβητεί τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος που ιεραρχεί τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους και σύμφωνα με την οποία τα άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα υστερούν. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, με αυτήν την έννοια, προϋποθέτουν τη θέληση να σχετικοποιήσουμε τις πεποιθήσεις και συμπεριφορές μας, χωρίς να θεωρούμε ότι είναι οι μόνες πιθανές και εκ φύσεως ορθές (Bennet, 1998).

Αντίστοιχα, η Deardorff (2006) επισημαίνει ως χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας, μεταξύ άλλων:

- ✧ τις ικανότητες ανάλυσης, ερμηνείας και συσχέτισης, όπως και τις ικανότητες ενεργητικής ακρόασης και παρατήρησης αλλά και τις ικανότητες συγκριτικού στοχασμού και γνωστικής ευελιξίας,
- ✧ την ικανότητα μετατόπισης / εναλλαγής πλαισίου αναφοράς και προσαρμογής της συμπεριφοράς στο πολιτισμικό περιβάλλον,
- ✧ την δεκτικότητα στην αμφισημία και τη διάθεση ανακάλυψης,

- ✖ την ικανότητα μετακίνησης από την εκ των έσω παρατήρηση στην «ουδέτερη» παρατήρηση και την ικανότητα (αυτο)συγκράτησης των κρίσεων και της κριτικής,
- ✖ τη μετακίνηση προς τον εθνοσχετικισμό.

Ωστόσο, το ερώτημα ως προς το πλαίσιο αναφοράς της διαπολιτισμικής ικανότητας παραμένει κεντρικό (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019): Σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, η διαπολιτισμική ικανότητα φαίνεται να αναφέρεται στις δεξιότητες κατανόησης ή και προσαρμογής ενός ατόμου ή μιας ομάδας στην «κουλτούρα υποδοχής» και, υπό αυτήν την έννοια, η ανάπτυξή της αποτελεί αίτημα για τα άτομα που «μετακινούνται» από ένα πολιτισμικό πλαίσιο σε ένα διαφορετικό και υφίστανται αναγκαστικά μια διαδικασία πολιτισμικού αποπροσανατολισμού ή απλώς χρειάζεται να διαφοροποιήσουν την οπτική τους, για να εναρμονιστούν με τις επικρατούσες παραδοχές στην κοινωνία υποδοχής. Σύμφωνα με την οπτική αυτήν, η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά τους εκπαιδευόμενους (και ενδέχεται να διευρύνεται, ώστε να αναφέρεται και στους εκπαιδευτές) «ειδικών ομάδων». Οι περιγραφές αυτού του τύπου βασίζονται στις παραδοχές ότι υπάρχει ένας συμπαγής/ομοιογενής εθνικός πολιτισμός, ότι η «πολιτισμική διαφορά» έρχεται αποκλειστικά «απ' έξω» και ότι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας αφορά μια διαδικασία διαχείρισης της «εξωτερικής» αυτής διαφοράς με όρους συνύπαρξης που προϋποθέτουν τη συναινετική προσαρμογή του «εισερχόμενου διαφορετικού» στο πλαίσιο κανόνων της κοινωνίας υποδοχής.

Μια διευρυμένη οπτική της διαπολιτισμικότητας, ωστόσο, εστιάζει στις εγγενείς διαφορές στο εσωτερικό των ομάδων και στην ανάγκη καλλιέργειας της αποδοχής της πολλαπλότητας της ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Μάγο (2005), η διαπολιτισμική ικανότητα:

δεν αφορά μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και στην ικανότητα διαχείρισης της μεγάλης ποικιλίας διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν μια ανθρώπινη ομάδα, ακόμη κι αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση [...] συνδέεται τελικά με την ικανότητα μετατόπισης των ορίων της ατομικότητας στο χώρο και στο χρόνο με στόχο την κατανόηση, την αποδοχή, αλλά και την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που μέχρι τότε θεωρούνταν άγνωστες και ως τέτοιες συχνά απορρίπτονταν. (Μάγος, 2005).

Στο πλαίσιο θεώρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας ως σχετιζόμενης με την ουσία διαπραγματεύσης της ταυτότητας, ιδιαίτερα σημαντική είναι η έννοια της ενδιάμεσης ή συνοριακής ζώνης (Borderlands): εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι συνδιδάσκονται ως άτομα που διασχίζουν σύνορα δημιουργημένα γύρω από συντεταγμένες διαφορές και εξουσίας, πολιτισμικά σύνορα κοινωνικά και ιστορικά οργανωμένα «σε χάρτες κανόνων και ρυθμίσεων που περιορίζουν και ενεργοποιούν συγκεκριμένες

ταυτότητες, ατομικές ικανότητες και κοινωνικές μορφές» (Giroux, 2010).

Ωστόσο, παρά τη ρητορική για την ισοτιμία των πολιτισμών, αλλά ιδιαίτερα στο πλαίσιο της «επιστροφής στην αφομοίωση» (Στεργίου και Σιμόπουλος, 2019), οι εκπαιδευόμενοι από εθνοπολιτισμικές μειονότητες συνεχίζουν να αντιμετωπίζονται, κατά κανόνα, με βάση θεωρίες ελλείμματος: οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν ερμηνεύονται ως αποτέλεσμα του δικού τους «πολιτισμικού ελλείμματος» και όχι ως αδυναμία του εκπαιδευτικού πλαισίου να ανταποκριθεί σε διαφοροποιημένες ανάγκες.

Η αποτύπωση της διαπολιτισμικής ικανότητας

Για την αποτύπωση της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα μεθόδων, όπως η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, το portfolio και τα εργαλεία αναφοράς στον εαυτό. Σύμφωνα με την Deardorff, είναι απαραίτητη η χρήση διαφορετικών εργαλείων (κυρίως ποιοτικών: συνεντεύξεων, παρατήρησης και μελετών περίπτωσης) και σε βάθος χρόνου για την αποτίμηση του βαθμού διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς κανένα κριτήριο ή εργαλείο (και ιδιαίτερα εάν πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο) σε μια μοναδική εφαρμογή του δεν είναι απόλυτα και από μόνο του επαρκές στο να την αξιολογήσει, ενώ προτείνονται διαδικασίες σύγκρισης και διαλόγου των πληροφοριών από διαφορετικές πηγές (εκπαιδευτές, στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευόμενοι). Από την άλλη μεριά, είναι πιθανότερο να υπάρξει μια αποτελεσματική μέτρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της διαπολιτισμικής ικανότητας, παρά της ικανότητας αυτής ως όλου (Deardorff, 2004).

Επίδραση του βαθμού διαπολιτισμικής ικανότητας στη μαθησιακή διεργασία

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δε συνιστά ένα αίτημα αποκλειστικά ηθικού χαρακτήρα ή προσαρμογής στις προδιαγραφές «πολιτικής ορθότητας», αλλά φαίνεται να έχει σημαντικές εκπαιδευτικές συνέπειες. Οι «μονοπολιτισμικού προσανατολισμού» εκπαιδευτές ή εκπαιδευτικοί βρίσκονται «ενθυλακωμένοι» σε ένα πολιτισμικό σενάριο που δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα στο εσωτερικό των ομάδων: στο επίπεδο των διδακτικών τους πρακτικών θεωρούν τον «οικείο» πολιτισμό ως «μέτρο» και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να συμμορφωθούν με τις δικές τους παραδοχές και αξίες. Είναι, επομένως, πιθανό να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί με εκπαιδευόμενους ή μαθητές που ταξινομούν ως «πολιτισμικά διαφορετικούς» (Hollins 2006) αλλά και να υιοθετούν εκπαιδευτικές πρακτικές που παραπέμπουν σε παραδοσιακά μοντέλα εστιασμένα στη μεταβίβαση γνώσεων και συνδυάζονται με επιλογές πολιτισμικής αφομοίωσης.

Στο πλαίσιο αυτό, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής εμφανίζεται ως αυθεντία και καθοδηγητής, πολιτισμικός πρόσβης ενός «ανώτερου πολιτισμού», που υποδέχεται τους «ανεπαρκείς άλλους»:

Ο Έλληνας δάσκαλος με τις κινήσεις των χεριών, του βλέμματος, τα ενθαρρυντικά χαμόγελα πληροφορεί, κατευθύνει και αποφασίζει. Διδάσκοντας τα ελληνικά γίνεται φορέας του ήθους, του χαρακτήρα του λαού μας. Αντανακλά τη σκέψη και τον πολιτισμό της Ελλάδας που αποδέχεται και φιλοξενεί τους καινούριους κατοίκους της και αγκαλιάζει με ευγένεια και ανθρωπιά τις αδυναμίες και ανεπάρκειές τους (Παπαναστασίου, 2008).

Η αυτογνωσία των εκπαιδευτ(ικ)ών εμπεριέχει την εξέταση των «πολιτισμικών αποσκευών που μεταφέρουν στην τάξη [οι οποίες τους οδηγούν] να θεωρήσουν ορισμένα πράγματα δεδομένα και να συμπεριφερθούν με τρόπους τους οποίους πιθανόν δεν συνειδητοποιούν» (Locke, στο Hollins, 2006). Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος χρειάζεται να έχει νόημα και πρακτική αξία για όλους τους εκπαιδευόμενους, να συνδέεται με την καθημερινότητά τους και να είναι εμφανής η σχέση του με τη μελλοντική τους ζωή και τις επιδιώξεις τους (Φρέιρε, 1974, Hollins.2006). Όταν μια μαθησιακή εμπειρία δεν ανασύρει πραγματικό νόημα για τους εκπαιδευόμενους, ενδέχεται να τους οδηγήσει σε παθητική στάση: το πραγματικό ενδιαφέρον αναπτύσσεται, όταν τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό υλικό και οι μαθησιακές διεργασίες συνδέονται με ζητήματα στα οποία οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν αξία. (Hollins, 2006). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευόμενοι δεν αντιμετωπίζονται ως «πολιτισμικά στερεότυπα» των χωρών προέλευσής τους (με ερωτήσεις, για παράδειγμα, που εκλαμβάνουν ως δεδομένη την ταυτότητά τους με την κυρίαρχη κουλτούρα της εθνικής τους ομάδας: «πόσες μέρες νηστεύετε στην Τουρκία;»), αλλά αντιμετωπίζονται ως άτομα με την ιδιαίτερη δική τους ταυτότητα, ιδέες και παραδοχές (Sifakis, 2004).

Η οπτική του «ελλείμματος» σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους από κυρίαρχουμένες ομάδες οδηγεί σε πρακτικές «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» όπου οι εκπαιδευτές «επενδύουν» στους εκπαιδευόμενους που θεωρούν ικανούς για επιτυχία και τους οποίους, συνήθως, αντιλαμβάνονται ως περισσότερο πολιτισμικά οικείους. Αντίθετα, οι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτές τείνουν να επενδύουν σε όλους τους εκπαιδευόμενους, θεωρώντας τους εξίσου ικανούς για επιτυχία, αναδεικνύουν και αξιοποιούν στην πράξη το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο, δημιουργώντας υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα με θετική αλληλεπίδραση (MacPherson, 2010).

Κατάκτηση και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας

Ακόμη κι αν μπορούμε να αποτυπώσουμε τα χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά ικανού ατόμου, είναι αρκετά δύσκολο να υπάρξει μια διευρυμένη συμφωνία ως προς το αν και πώς «μαθαίνεται» ή μπορεί να διδαχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα. Σύμφωνα με τον Taylor (1994), οι θεωρίες που αναφέρονται στο ρεύμα της μετασηματίζουσας μάθησης φαίνεται πως -εν μέρει τουλάχιστον- ερμηνεύουν τη διαδικασία

κατάκτησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, αφού η έννοια της πολιτισμικής αποσταθεροποίησης είναι ανάλογη με αυτήν του αποπροσανατολιστικού διλήμματος και, τελικά, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας συνιστά έναν μετασχηματισμό οπτικής (Taylor, 1994). Το υπόβαθρο που θα επιτρέψει τον μετασχηματισμό συγχροτείται από τον προϋπάρχοντα βαθμό ετοιμότητας για αλλαγή, τις εμπειρίες ή τα κρίσιμα περιστατικά και τους προσωπικούς στόχους των ατόμων, προτού βρεθούν σε μια κατάσταση «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» (ό.π). Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση δε δημιουργείται μέσω της απλής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, αλλά προϋποθέτει συστηματική, μακροχρόνια και βαθιά εκπαίδευση των εκπαιδευτ(ικ)ών στον τομέα αυτόν, η οποία δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ή στις εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά βασίζεται σε διαδικασίες βιωματικού-κριτικού αναστοχασμού επί των βασικών παραδοχών και αποσταθεροποίησης των νοητικών σχημάτων, όπως οι μελέτες περίπτωσης σε κρίσιμα περιστατικά, η αντιπαραθετική συζήτηση, οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια ρόλων (Lazar, 2007, Μάγος και Σιμόπουλος, 2010, Simopoulos, Magos & Karalis, 2016).

Από την άλλη μεριά, στο επίπεδο της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας παρατηρούνται με μεγαλύτερη συχνότητα αλλαγές ως προς τις παραδοχές για τους «Άλλους» και σπανιότερα κριτικός αναστοχασμός σε σχέση με την οικεία ταυτότητα που να οδηγεί σε συνειδητό μετασχηματισμό των βασικών παραδοχών και των πλαισίων αναφοράς (Σιμόπουλος, 2014). Με άλλα λόγια, μια σειρά θετικών εμπειριών ή διεργασιών ενδέχεται να αλλάξει μια εθνοκεντρική άποψη (όπως, για παράδειγμα, την άποψη ότι οι μετανάστες είναι επικίνδυνοι), αλλά πιο δύσκολα θα επηρεάσει μια εθνοκεντρική νοητική συνήθεια (όπως, για παράδειγμα, την πεποίθηση περί της «δικής μας» πολιτισμικής ανωτερότητας έναντι των «άλλων») (Mezirow, 2009, σελ. 130).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bennett, M. (1998) Intercultural Communication: A Current Perspective. In M. J. Bennett (Eds.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings* (pp. 1-35). Yarmouth, Maine, USA: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Deardorff, D. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Raleigh, North Carolina: Department of Adult and Community College Education.

- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Giroux, H. (2010). Συνοριακή Παιδαγωγική στην Εποχή του Μεταμοντερνισμού. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 251-278). Αθήνα: Gutenberg.
- Hollins, E. (2006). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Lázár, I. (2007). Developing and assessing intercultural communicative competence. *Babylonia*, 3. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2012 από http://babylonia.ch/file-admin/user_upload/documents/2007-3/lazar.pdf
- MacPherson, S. (2010). Teachers' Collaborative Conversations About Culture: Negotiating Decision Making in Intercultural Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271-286.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες* (σσ. 199-209). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανιάτης, Π. (2011). *Η διαπολιτισμική ικανότητα ως στοιχείο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχικής τους κατάρτιση και επιμόρφωση*. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναστασίου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Το παράδειγμα των τμημάτων ελληνικών για αλλοδαπούς στη ΧΑΝ Αθηνών. Στο Ε. Λεονταρίδη & Κ. Σπανοπούλου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Συνέδριο: «Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει»* (σσ. 183-187). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37- 48.

- Simopoulos, G., Magos, K. & Karalis, T. (2016). The Languages of Others: Exploring the Assumptions of Teachers of Greek as a Second Language on Multilingualism. *International Journal of Language and Linguistics*, 3(2), 54-63.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η Διαπολιτισμική Ικανότητα του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Μια Έρευνα στο Πεδίο της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly*, 44 (3), 154-174.
- Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Γιώργος Σιμόπουλος

Δραματικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων

Συχνά, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η μετασχηματιστική διαδικασία που αυτή μπορεί να επιφέρει, δημιουργούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες αμφίθυμα ή και επώδυνα συναισθήματα, ταυτόχρονα με την ανάγκη τους να νιώθουν ασφαλείς και ομαλά ενταγμένοι στην ομάδα μέσα στην οποία δρουν. Γι' αυτό και ως διδακτικό εργαλείο πολλές φορές επιλέγεται η τέχνη, καθώς η χρήση της μπορεί να υποκινήσει τη συμμετοχή, να κάνει το ακατανόητο κατανοητό, να βοηθήσει στην έκφραση των συναισθημάτων αλλά και στην ασφάλεια της έκφρασης μέσα από τους συμβολισμούς.

Ιδιαίτερα κάποιες τεχνικές που αξιοποιούν δραματικά στοιχεία, όπως το παιχνίδι των ρόλων και η προσομοίωση, αλλά και άλλες όπως το εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο του Καταπιεσμένου, απευθύνονται στα βαθύτερα επίπεδα αυτογνωσίας και αυτοέκφρασης των συμμετεχόντων/ουσών, δίνουν τη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων και της συμβολικής απεικόνιση της πραγματικότητας, δημιουργώντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, απαραίτητο, κυρίως, για τις περισσότερο ευάλωτες ομάδες.

Το εκπαιδευτικό δράμα

Το «εκπαιδευτικό δράμα» (μετάφραση του όρου «Drama in Education») είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί στοιχεία από το θέατρο, δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων/ουσών καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Στο επίκεντρο αυτής της

διαδικασίας βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο. Ως εκπαιδευτική μέθοδος, το δράμα χρησιμοποιείται ως μέσον (και όχι ως αυτοσκοπός) προσέγγισης και διερεύνησης της νέας γνώσης.

Κατά την εφαρμογή του, έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα-δηλαδή την «παράσταση»-που θα παρουσιαστεί σε τρίτους. Εξάλλου, ο όρος «Δράμα» αναφέρεται στη δράση που συμβαίνει στο εδώ και τώρα και όχι στον χρόνο προετοιμασίας κάποιου δρώμενου.

Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού δράματος

- ✧ Λειτουργεί σε ένα φανταστικό/προστατευμένο πλαίσιο, επιτρέποντας τη διαχείριση δύσκολων θεμάτων.
- ✧ Βοηθάει να αναδυθούν και να γίνουν ξεκάθαρες δύσκολες ή αφηρημένες έννοιες.
- ✧ Χρησιμοποιεί περιστατικά της καθημερινής ζωής, ενισχύοντας την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών.
- ✧ Η μάθηση αποκτά ένα σκοπό/στόχο, κατανοητό από όλους.
- ✧ Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την πράξη, σε μια διαδικασία εξέτασης και διερεύνησης.
- ✧ Δεν υπάρχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα, όπως δεν υπάρχουν και σωστές ή λάθος απαντήσεις, αφήνοντας περιθώριο στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να πειραματισθούν με τη γνώση.
- ✧ Οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν οι ίδιοι/ες την ευθύνη της εκπαιδευτικής πράξης.
- ✧ Ο/Η εκπαιδευτής/τρια «παραχωρεί» την εξουσία του/της, γίνεται συντονιστής/τρια της διαδικασίας και διατηρεί πολύ ισχυρές αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις με την ομάδα του/της.
- ✧ Και, κυρίως, είναι μια διαδικασία συλλογική, συνεργατική και δημιουργική, πυρήνας της οποίας είναι η σχέση μεταξύ του ατόμου και της ομάδας.

Τεχνικές που χρησιμοποιούμε στο εκπαιδευτικό δράμα

Προσωπικά υπάρχοντα (Objects of character): Ένας χαρακτήρας εισάγεται ή χτίζεται μέσα από τις πληροφορίες που αναφέρει για κάποια προσωπικά του αντικείμενα.

Δάσκαλος σε ρόλο (teacher-in-role): Ο εκπαιδευτής «μπαίνει» σε ρόλο για να προωθήσει τη δράση, να χτίσει ένα δίλημμα ή να επιλύσει μια κατάσταση.

Συλλογικός ρόλος (collective character): Μια ομάδα αυτοσχεδιάζει πάνω σε έναν χαρακτήρα. Ο κάθε ένας μπορεί να μιλήσει ως διαφορετική «φωνή» του ίδιου χαρακτήρα.

Ομαδικό γλυπτό (group sculpture): Όλη η ομάδα φτιάχνει ένα σχήμα, το οποίο εκφράζει μια συγκεκριμένη οπτική του θέματος που εξετάζεται.

Ανακριτική καρέκλα (hot seating): Κάποιος χαρακτήρας -σημαντικός για την εξέλιξη της ιστορίας- τοποθετείται σε μια καρέκλα και δέχεται ερωτήσεις από την ομάδα σχετικά με τις πράξεις του.

Ο διάδρομος της συνείδησης (conscience alley): Χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή όπου υπάρχει δίλημμα. Ο χαρακτήρας βαδίζει ανάμεσα σε δυο σειρές που σχηματίζουν οι συμμετέχοντες και του δίνουν συμβουλές με μορφή φράσεων, καθώς αυτός περνά.

Ανολοκλήρωτο υλικό (unfinished materials): Δίνεται στους συμμετέχοντες κάποιο υλικό που δεν βρίσκεται σε πλήρη μορφή, όπως η αρχή μιας ιστορίας, μια σελίδα από ένα βιβλίο κ.τ.λ., έτσι ώστε αυτοί να πρέπει να διερευνήσουν πολύ καλά αυτό το υλικό, για να συνεχίσουν την ιστορία.

Ρόλος στον τοίχο (role on the wall): Σε ένα μεγάλο χαρτί που αναρτάται στον τοίχο, σχεδιάζεται το περίγραμμα που ενδιαφέρει την ομάδα όπως: μια ανθρώπινη μορφή, ένα σημαντικό αντικείμενο κ.τ.λ. Μέσα στο περίγραμμα οι συμμετέχοντες/ουσες γράφουν σχόλια, συναισθήματα, σκέψεις κ.ά. του προσώπου ή της κατάστασης και εκτός περιγράμματος σκέψεις συναισθήματα, σχόλια δικά τους ή άλλων ρόλων για το πρόσωπο ή την κατάσταση.

Θέατρο της αγοράς (forum theatre): Την τεχνική αυτή του Augusto Boal θα δούμε στη συνέχεια, καθώς θα εξετάζουμε τη μέθοδο του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στο οποίο εντάσσεται.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου

Το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» είναι μια θεατρική μέθοδος που γεννήθηκε στη δεκαετία του 1960 στη Βραζιλία, με εμπνευστή τον σκηνοθέτη Augusto Boal, ως ένα μέσο αντίδρασης στα καταπιεστικά διδακτορικά καθεστώτα της εποχής. Η μεγαλύτερη και σημαντικότερη επιρροή που δέχθηκε ο Augusto Boal, όσον αφορά την πολιτική και φιλοσοφική του θεωρία, είναι από έναν άλλον Βραζιλιάνο, τον Paulo Freire και το βιβλίο του *Η Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου*.

Συνεχίζοντας την συλλογιστική του Freire, ο Boal καταλήγει στο συμπέρασμα πως, εφ' όσον ο κόσμος μας βρίσκεται σε συνεχή αλλαγή και εξέλιξη, τότε και το θεατρικό είδος που θα τον εκφράζει και θα τον καθρεφτίζει καλύτερα δεν έχει να κάνει με ένα ολοκληρωμένο θεατρικό γεγονός, αλλά με την πρόβα του αυτή καθεαυτή, τη διαδικασία δηλαδή της δοκιμής, της αλλαγής, της απόρριψης· με λίγα λόγια, το ζωντανό κομμάτι της δημιουργίας.

Αρχικά, τα έργα που ανέβαιναν στο θέατρό του ήταν γεμάτα προβληματισμό και επαναστατικά μηνύματα, όμως, για να τα δει κανείς, έπρεπε να πληρώσει κάποιον εισιτήριο. Έτσι, ο τελικός αποδέκτης δεν ήταν αυτός ο ενεργός θεατής που

προσπαθούσε να προσεγγίσει ο Boal και οι συνεργάτες του. Με τις σκέψεις αυτές και με τη συμβολή του Freire, ο Boal τη δεκαετία του '70 βγαίνει έξω από τον θεατρικό χώρο και κάνει θέατρο στους δρόμους, τις πλατείες, τα πάρκα, τα μαγαζιά, ακόμα και στα λεωφορεία. Οπουδήποτε, δηλαδή, θα μπορούσε να έρθει σε απ' ευθείας επαφή με τις καταπιεσμένες μάζες: άνεργους, γυναίκες, θύματα του καθεστώτος, παιδιά που ζουν στους δρόμους και όλων των ειδών ανθρώπους οι οποίοι, μέσα στην εξαθλίωση, έχουν ξεχάσει να παλεύουν για τα βασικά τους δικαιώματα στη ζωή, την αξιοπρέπεια, την ελευθερία και την ισότητα.

Το Θέατρο της Αγοράς (forum theatre)

Το «Θέατρο της Αγοράς» αναπτύχθηκε ως μέσο εξερεύνησης και επίλυσης δυσβάσταχτων προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Μια συνεδρία θεάτρου της αγοράς μπορεί να λάβει χώρα σε έναν οποιονδήποτε χώρο, πάντοτε όμως ξεκινάει με την επιλογή μιας προσωπικής ιστορίας, πραγματικής ή φανταστικής.

Η συνήθης διαδικασία περιλαμβάνει ασκήσεις και παιχνίδια που στοχεύουν στην ενεργοποίηση και σύνδεση των πέντε αισθήσεων, προκαλώντας μια ευχάριστη και δημιουργική ατμόσφαιρα ανάμεσα στους παριστάμενους. Μέσα από αυτές τις ασκήσεις, οι συμμετέχοντες δραματοποιούν εμπειρίες τους με θεματικό επίκεντρο μια μορφή καταπίεσης ή ένα πρόβλημα. Έπειτα, η ομάδα των ηθοποιών παρουσιάζει μια σκηνή χαρακτηριστικής καταπίεσης, που συγκεντρώνει όσο το δυνατόν περισσότερα από τα στοιχεία που έχουν αναφερθεί από τους συμμετέχοντες. Υπάρχει μόνο ένας πρωταγωνιστής -ο καταπιεζόμενος- που φτάνει σε αδιέξοδο. Αντίθετα, οι καταπιεστές (ή ανταγωνιστές) μπορούν να είναι περισσότεροι. Το θεατρικό αυτό κομμάτι, που μπορεί να έχει οποιαδήποτε διάρκεια, παίζεται μια φορά κι έπειτα από συζήτηση πάνω στις ενέργειες και τα προβλήματα του πρωταγωνιστή, επαναλαμβάνεται. Τη δεύτερη φορά, όμως, οι θεατές έχουν το δικαίωμα να σταματούν τη δράση, κάθε φορά που θεωρούν ότι ο πρωταγωνιστής κάνει κάτι το οποίο θα τον οδηγήσει σε αδιέξοδο.

Στα πρώτα χρόνια της εφαρμογής αυτής της τεχνικής, οι θεατές διέκοπταν κάθε τόσο τη δράση και έδιναν οδηγίες στους ηθοποιούς. Εκείνοι με τη σειρά τους προσπαθούσαν να τις ακολουθήσουν πιστά και αυτοσχεδίαζαν μια άλλη εκδοχή της ιστορίας. Αργότερα, όμως, αποδείχτηκε σκόπιμο ο θεατής να αντικαθιστά τον ηθοποιό και να αυτοσχεδιάζει ο ίδιος την ιδέα του. Αυτή η συνθήκη δίνει την ευκαιρία στον θεατή να γίνει ακόμα πιο ενεργός και να βιώσει προσωπικά την εμπειρία της διαφοράς ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις. Επιπλέον, του δίνεται η απόλυτη ελευθερία να δράσει ακριβώς όπως επιθυμεί, χωρίς να χάνονται οι οδηγίες του πίσω από ενδεχόμενα προβλήματα κατανόησης. Από τη στιγμή που ο θεατής παίρνει μέρος ενεργά σε μια συνεδρία Θεάτρου της Αγοράς, από απλός θεατής γίνεται θεατής-ηθοποιός.

Στο Θέατρο της Αγοράς όλοι έχουν το δικαίωμα να παρέμβουν και να δοκιμάσουν ή να προτείνουν κάτι, κάνοντας έτσι μια πρόβα ζωής. Κανείς δεν υποχρεούται να συμμετάσχει παρά τη θέλησή του, αν όμως δεν παρέμβει κανείς, τότε η ιστορία θα επαναληφθεί ακριβώς η ίδια και ο πρωταγωνιστής θα φτάσει πάλι στο αδιέξοδό του.

Και, εάν τελικά συμβεί αυτό, θα είναι υπεύθυνοι όλοι.

Τον ρόλο του μεσολαβητή μεταξύ πραγματικού κόσμου και θεατρικού αναλαμβάνει ο joker, για να διασφαλίσει την ομαλή διεξαγωγή της «συνεδρίας-παράστασης» και την τήρηση των βασικών κανόνων της. Η παρουσία του ακολουθεί, επίσης, μια σειρά από κανόνες:

- ✳ Δεν πρέπει να χειραγωγεί ή να οδηγεί με κανένα τρόπο το ακροατήριο σε δικά του συμπεράσματα.
- ✳ Δεν αποφασίζει για τη συνέχεια της δράσης ή για την ορθότητα κάποιας πρότασης. Αντίθετα, θα πρέπει να απευθύνει ερωτήματα στο ακροατήριο και να ζητάει τη γνώμη του για οτιδήποτε.
- ✳ Δεν βρίσκεται εκεί για να διευκολύνει τη διαδικασία εύρεσης μιας λύσης. Αντίθετα, η παρουσία του θα πρέπει να «δυσκολεύει» συνεχώς την κατάσταση με την εισαγωγή νέων παραμέτρων ενός προβλήματος. Με τον τρόπο αυτόν, γίνεται μια εις βάθος εξέταση και ανάλυση δεδομένων από την ομάδα.
- ✳ Δεν ταυτίζεται ούτε με την ομάδα των ηθοποιών ούτε με το ακροατήριο. Κρατάει τις αποστάσεις του και από τις δυο πλευρές και βοηθάει στη μεταξύ τους επικοινωνία.
- ✳ Υποχρεούται να σταματά τη δράση μόνο σε δυο περιπτώσεις: αν γίνεται χρήση βίας ή αν η λύση που δοκιμάζεται είναι «μαγική», δηλαδή εξωπραγματική.

Πρέπει να τονιστεί πως πρωταρχικός στόχος μιας τέτοιας συνεδρίας δεν είναι το να βρεθεί μια λύση στο πρόβλημα, αλλά το να δοθεί έδαφος σε όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους να σκεφτούν πάνω σε μια συνθήκη και να δοκιμάσουν όσο το δυνατόν περισσότερες εναλλακτικές εκδοχές.

Το Αόρατο Θέατρο (invisible theatre)

Η ιδέα είναι απλή: σε έναν πραγματικό χώρο (εστιατόριο, δρόμο, λεωφορείο, σε μια πλατεία κ.τ.λ.) οι ηθοποιοί αυτοσχεδιάζουν και εξελίσσουν μια σκηνή, ενώ με τη στάση τους προκαλούν τον ανυποψίαστο κόσμο γύρω τους να πάρει θέση ή να εμπλακεί με οποιονδήποτε τρόπο στο δράμενο. Το στιγμιότυπο πρέπει να είναι απλό και τόσο αληθοφανές που να μην φαίνεται ότι πρόκειται για θεατρικό γεγονός. Για παράδειγμα, ένας άνδρας που παρενοχλεί μια γυναίκα ή ένας πελάτης που δεν έχει να πληρώσει για το γεύμα του ή ένα ζευγάρι που μαλώνει σε δημόσιο χώρο. Βέβαια, τα περιστατικά αυτά θα πρέπει να αφορούν ή να θίγουν ένα μεγαλύτερο και ουσιαστικότερο πρόβλημα στη ζωή αυτών των ανθρώπων, όπως την αντιμετώπιση και τη θέση των γυναικών στη κοινωνία, το θέμα της ομοφυλοφιλίας ή τους χαμηλούς μισθούς που παίρνουν οι εργαζόμενοι κ.τ.λ. Οι ηθοποιοί έχουν προβάρει νωρίτερα το στιγμιότυπο αυτό, δοκιμάζοντας κάθε φορά μια καινούρια πιθανή εκδοχή για την κατάληξή του. Η τελική έκβαση, όμως, όλου του εγχειρήματος δεν είναι προκαθορισμένη και εξαρτάται πλήρως από τον κόσμο που βρίσκεται στον συγκεκριμένο τόπο και μετέχει σε αυτό.

Το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας (the rainbow of desire)

Το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας είναι ένα σύνολο θεατρικών τεχνικών επικεντρωμένων στη δημιουργία ενός «φανταστικού» θεατρικού χώρου, μέσα στον οποίον οι ατομικές και εσωτερικευμένες μορφές καταπίεσης τοποθετούνται σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Ο Boal θεωρεί ότι για να αντιμετωπίσει κάποιος αυτά τα προβλήματα, πρέπει πρώτα να βοηθηθεί για να τα αναλύσει. Τα θέατρο μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα στα ίδια τα άτομα να παρατηρήσουν τον εαυτό τους, να κατανοήσουν τις παραδοχές τους και να σκεφτούν κριτικά πάνω σε αυτές, να ανακαλύψουν αυτό που είναι στην πραγματικότητα και να οραματισθούν αυτό που θέλουν αληθινά να γίνουν. Πρέπει, δηλαδή, οι άνθρωποι να διερευνήσουν την καταπιεσμένη τους επιθυμία, να γνωρίσουν όλες τις αποχρώσεις της και να της δώσουν χώρο έκφρασης. Η διαδικασία αυτή έδωσε σε όλο το εγχείρημα την ονομασία «το Ουράνιο Τόξο της Επιθυμίας».

«Θέατρομπορούν να κάνουν όλοι, ακόμα και
οι ηθοποιοί,
θέατρο μπορεί να γίνει παντού, ακόμα και στο
θέατρο»

Augusto Boal

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση-48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. London and New York: Routledge.
- Boal, A. (1981). *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*. Αθήνα: Θεωρία.
- Γιαννακούλη, Κ. (2016). «*Η καλλιέργεια προσωπικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε ενήλικες μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευόμενους Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας*» (δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2679> [15/3/2020].
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2011). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ: Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση – Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Ναύπλιο: Ώσμωση-Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.

- Heathcote, D. & Bolton, G. (1994). *Drama for Learning – Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*. United States of America, Library of Congress-in-Publication Data.
- Freire, P. & Shor, I. (2004). Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 25-26.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας..
- Θεοδοροπούλου, Χρ. (2020). *Η Δραματική Τέχνη ως μέσο καλλιέργειας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των Κρατουμένων στις Κλειστές Φυλακές (δημοσιευμένη μεταπτυχιακή διατριβή)*. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5472> [15/1/2020].
- Καγιαβή, Μ. (2007). *Το εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο σαν διδακτική τεχνική στους ενήλικες – Μία εφαρμογή στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας (Διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kempe, A. (2001). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κοντογιάννη, Α. (2018). «Από το ά-τοπο, ά-χρονο και ά-χρωμο της φυλακής, στις αποχρώσεις της ζωής της δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση μέσω του Εθελοντισμού». Στο *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 18, 26-37.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Macdonald, S. & Rache, D. (2006). *Το θέατρο forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς – Σημειώσεις από τα εργαστήρια στη συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο www.theatroedu.gr
- O’ Toole, J. (1992). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London and New York: Routledge.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας

Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η ψυχοδυναμική, η ανθρωπιστική, η συμπεριφοριστική και η συστημική έχουν ασχοληθεί με την κατανόηση της δυναμικής των ομάδων προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα αυτά από διαφορετική οπτική.

Η δυναμική της ομάδας αναφέρεται στη συμπεριφορά και τις ψυχικές διεργασίες που συμβαίνουν μέσα σε μία ομάδα. Η δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων αλλά και ανάμεσα σε αυτούς και στον/στην εκπαιδευτή/τρια και - όπως είναι αναμενόμενο- επηρεάζεται σημαντικά από οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να συμβεί, όπως για παράδειγμα από την αποχώρηση κάποιων εκπαιδευόμενων, από την ένταξη νέων εκπαιδευόμενων ή από την αλλαγή εκπαιδευτή/τριας. Οι πρώτες προσπάθειες κατανόησης της σημασίας της δυναμικής της εκπαιδευόμενης ομάδας συναντώνται, ήδη, από τα μέσα της δεκαετίας του '30, όπου η εργασία σε ομάδες αξιοποιήθηκε για την κατανόηση και αντιμετώπιση της αρνητικής συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη διά μέσου της δημιουργίας δεσμών με τα άλλα μέλη της ομάδας και τον/την εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή/τρια. Ο Sigmund Freud και η Anna Freud, που εκπαιδεύτηκε αρχικά ως δασκάλα, έθεσαν στο προσκήνιο τη σχέση ανάμεσα στην ψυχανάλυση και την παιδαγωγική και υποστήριξαν την ψυχοδυναμική διάσταση της εκπαίδευσης, την οποία χρειάζεται να αναγνωρίζει ο εκπαιδευτής, καθώς θα του επιτρέψει να κατανοήσει τους εκπαιδευόμενους και να προσεγγίσει την εκπαιδευτική μεθοδολογία από την οπτική του συναισθήματος και της διάνοησης.

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση των ομάδων υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση των μελών σε μια ομάδα διαμορφώνεται από ασυνείδητες συναισθηματικές διεργασίες,

οι οποίες επηρεάζουν το έργο της, ιδιαίτερα όταν τα μέλη της ομάδας αδυνατούν τα ίδια να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν την σημασία της συναισθηματικής διάστασης. Συνεπώς, η ψυχοδυναμική θεωρία υποστήριξε ότι η εσωτερική συναισθηματική ζωή (ασυνείδητο), δηλαδή οι στάσεις, οι παραδοχές, τα συναισθήματα, οι μνήμες, οι ορμές και η παρόρμηση, σχετίζονται με τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή και εκφράζεται συνειδητά μέσω των ερμηνειών και των γλωσσικών σφαλμάτων. Η ομάδα, δηλαδή, γίνεται το πεδίο της ασυνείδητης αναπαραγωγής πρότερων σχέσεων και αναβίωσης καταπιεσμένων συναισθημάτων που ανήκουν μεν στο παρελθόν, αλλά μεταβιβάζονται στο παρόν, κυρίως προς κάποιον σημαντικό άλλο, που στις ομάδες εκπαίδευσης δε μπορεί παρά να είναι ο/η εκπαιδευτής/τρια. Καταπιεσμένα συναισθήματα του παρελθόντος βρίσκουν διέξοδο στο παρόν μέσα από διάφορες συμπεριφορές και κυρίως μέσα από εσωτερικές συγκρούσεις, θυμό και κατάθλιψη. Ενδέχεται, όμως, να εκφραστούν και μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που μπορεί να εισάγει ο/η εκπαιδευτής/τρια στην εκπαιδευόμενη ομάδα και να κινητοποιήσει τους εκπαιδευόμενους να τις ακολουθήσουν. Οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων από τον/την εκπαιδευτή/τρια, στον/στην οποία αποδίδονται ορισμένες φορές χαρακτηριστικά, ιδιότητες και δυνατότητες που μπορεί να μην αντιστοιχούν στην πραγματικότητα αλλά και από τις μεταξύ τους σχέσεις, μπορεί να οδηγήσουν σε καθυστέρηση στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια είτε μπορεί να εξιδανικεύεται είτε να αποδομείται πλήρως, όταν τα εκπαιδευόμενα μέλη αισθανθούν ότι απέτυχε να λειτουργήσει όπως τα ίδια θα επιθυμούσαν, σε φανταστικό επίπεδο. Υπό αυτήν την οπτική, η δημιουργία συναισθηματικών δεσμών με τα άλλα μέλη της εκπαιδευόμενης ομάδας και τον/την εκπαιδευτή/τρια μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, που περιορίζει την έκφραση προβλημάτων συμπεριφοράς, μειώνει τις εντάσεις και το άγχος και άρα δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης.

Τα πρώτα κείμενα για τη σημασία της δυναμικής της εκπαιδευόμενης ομάδας αφορούσαν τάξεις εκπαιδευόμενων με προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής. Ωστόσο, από τα τέλη της δεκαετίας του 1940, η δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας έλαβε μεγαλύτερη αναγνώριση, καθώς αρκετοί ερευνητές υποστήριξαν ότι πολλά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως και οι αντιστάσεις των εκπαιδευόμενων απέναντι στη γνώση, προέρχονταν αφενός από την πίεση που ασκούσαν ορισμένες ομάδες στην τάξη για συμμόρφωση των μελών με τις δικές τους αρχές και κανόνες και αφετέρου από τη δυσκολία των εκπαιδευτών/τριών να κατανοήσουν την επίδραση αυτών των μαθησιακών διεργασιών. Συνεπώς, αναδείχθηκε η σημασία της δυναμικής της εκπαιδευόμενης ομάδας σε σχέση με το συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, τη διαχείριση της τάξης, την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και την κοινωνική προσαρμογή.

Ο όρος, ωστόσο, *δυναμική των ομάδων* καθώς και ο όρος *ομάδες κατάρτισης* (T-Groups) αποδίδονται στον Kurt Lewin (1890-1947), πατέρα της κοινωνικό-ψυχολογικής θεωρίας και ιδρυτή του Ερευνητικού Κέντρου για τη Δυναμική των Ομάδων του

MIT (1944), και χαρακτηρίζουν τον τρόπο με τον οποίον οι ομάδες αλληλοεπιδρούν και αντιδρούν στην αλλαγή. Ο Lewin εισήγαγε τη θεωρία του πεδίου δυνάμεων (field theory), ανέπτυξε την προσέγγιση της βιωματικής μάθησης (experiential learning) και της έρευνας δράσης (action learning) ως βασικού εργαλείου παρέμβασης στην αλλαγή καθώς και τις ομάδες κατάρτισης (T-groups), τις οποίες αξιοποίησε ιδιαίτερα στο πλαίσιο του National Training Laboratories στο Maine (1947) των ΗΠΑ. Ο Lewin ερμήνευσε τη συμπεριφορά και τους ρόλους των μελών σε μια ομάδα κατάρτισης, ως έκφραση των ασυνείδητων αναγκών και της αλληλεξάρτησης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, λόγω της κοινής τους μοίρας ή του κοινού έργου που πρέπει να επιτελέσουν, δηλαδή λόγω της αίσθησης που έχουν ότι η μοίρα τους εξαρτάται από τη μοίρα της ομάδας. Υποστήριξε, δηλαδή, ότι δύο είναι οι σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν τη δυναμική μίας ομάδας: α) η αλληλεξάρτηση των μελών μεταξύ τους ως προς την κοινή τους μοίρα και β) η αλληλεξάρτηση των μελών ως προς το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας η ομάδα. Θεώρησε δε ότι η αλληλεξάρτηση των μελών ως προς τους στόχους της ομάδας είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς χρειάζεται να συνεργαστούν μεταξύ τους για τους επιτύχουν. Η αλληλεξάρτηση των μελών (μοίρα/στόχος) έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της δυναμικής της εκπαιδευόμενης ομάδας, η οποία διαταράσσεται, όταν αλλάξει η σύνθεση των μελών της, δηλαδή όταν κάποια μέλη της αποχωρήσουν ή αντικατασταθούν από άλλα ή όταν αλλάξει ο/η εκπαιδευτής/τρια. Ο Kurt Lewin υποστήριξε, επίσης, ότι η διεργασία αλλαγής και η επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα και μεταξύ των ομάδων, περιλαμβάνει τρία στάδια: το «ξεπάγωμα» (unfreezing) των παλαιών στάσεων, πεποιθήσεων και αλλαγών, τον μετασχηματισμό (changing) αυτών μέσα από τη συζήτηση και ανοικτή αντιπαράθεση των μελών και την παγίωση (refreezing) των νέων πλέον πεποιθήσεων, στάσεων και παραδοχών που προάγουν την αλλαγή.

Ένας ακόμα πρωτοπόρος στην κατανόηση της δυναμικής των ομάδων υπό την ψυχοδυναμική οπτική ήταν ο Willfred Bion (1897-1979), του οποίου η θεωρία και οι παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά στις ομάδες διαμόρφωσαν την παράδοση του Tavistock Institute of Human Relations. Ο Bion (1961), συνέγραψε το βιβλίο *Experiences in Groups*, στο οποίο υποστήριξε ότι όλες οι ομάδες, άρα και η εκπαιδευόμενη ομάδα, εντάσσονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο από το οποίο επηρεάζονται και το οποίο επηρεάζουν μέσα από τους ρόλους και τις σχέσεις αλληλεξάρτησης που αναπτύσσουν. Επομένως, είναι σχεδόν αναπόφευκτο ότι οποιαδήποτε αλλαγή συμβεί σε ένα μέρος της ομάδας, θα ακολουθηθεί από αλλαγή και στα άλλα μέρη της ομάδας. Ο Bion, στη βάση αυτών των παρατηρήσεων, θεωρούσε ότι οι ομάδες λειτουργούν σε δυο συμπληρωματικά επίπεδα: στο συνειδητό, το οποίο ονόμασε έργο και στο ασυνείδητο, το οποίο αποκάλυψε βασική παραδοχή (basic assumption). Το συνειδητό επίπεδο, που αφορά το έργο, σχετίζεται με συγκεκριμένους και συμφωνημένους στόχους μεταξύ των μελών της ομάδας και αξιοποιεί τους μηχανισμούς που έχει η ομάδα, ώστε να διαχειριστεί τις συγκρούσεις, να σεβαστεί τις ατομικές αξίες και την συνεισφορά κάθε μέλους στη λειτουργία της ομάδας και να εντοπίσει και να διαχειριστεί την αλλαγή. Το ασυνείδητο, ωστόσο, επίπεδο της βασικής παραδοχής,

σύμφωνα με τον Bion, είναι ριζωμένο στο «ένστικτο του κοπαδιού» (herd instinct) όπου κυριαρχούν τα συναισθήματα των μελών της ομάδας, μεταβιβάζονται από το ένα μέλος στο άλλο, όπως ένα υγρό σε συγκοινωνούντα δοχεία, και επηρεάζουν την συμπεριφορά του συνόλου της ομάδας, η οποία κυριεύεται από άγχος. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Bion, κάθε ομάδα αναζητάει έναν ηγέτη, η συμπεριφορά των μελών σε μία ομάδα αντικατοπτρίζει την προσωπική τους οπτική για την ομάδα και αναδεικνύει την προσωπικότητα καθενός και η αλληλεπίδραση στις ομάδες είναι κυρίως συναισθηματικής φύσεως και υστερεί σε λογική κριτική σκέψη.

Στην εξέλιξη της θεωρίας του, ο Bion περιγράφει τρεις βασικές παραδοχές, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη δυναμική κάθε ομάδας και τις προσπάθειες που καταβάλλει για να επιτύχει την εσωτερική της συνοχή. Οι τρεις βασικές υποθέσεις που συνυπάρχουν ταυτόχρονα και λειτουργούν ως μηχανισμοί άμυνας των μελών της ομάδας απέναντι στο άγχος είναι: α) η εξάρτηση (dependency) από τον/την εκπαιδευτή/τρια της ομάδας δημιουργεί ασφάλεια στα εκπαιδευόμενα μέλη, καθώς αισθάνονται πνευματικά και υλικά εξαρτημένα, θεωρούν ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια είναι «πανταχού παρών» (omnipresent) και παρέχει συνεχώς κατευθύνσεις και επιτυγχάνει τη μείωση του άγχους από τις εσωτερικές συγκρούσεις, την αμφισβήτηση των ρόλων και τον αποπροσανατολισμό τους από τον στόχο, β) η σύγκρουση-αποφυγή (fight-flight) των εργασιών που προσφέρει πρόσκαιρη ανακούφιση από το άγχος και φαίνεται ότι αποτελεί μια τεχνική επιβίωσης μιας ομάδας που αποφεύγει να δει την πραγματικότητα και γ) το ζευγάρισμα (pairing) δύο μελών της ομάδας, που αποτελεί μία έντονη μορφή εξάρτησης και έκφρασης του φόβου της ομάδας, καθώς εναποθέτει σε δύο μέλη της να φέρουν εις πέρας το έργο της, προσφέροντας έτσι στα άλλα μέλη ανακούφιση και προσμονή ότι θα βρεθεί η λύση ενός προβλήματος ή ότι θα δημιουργηθεί ένα ακόμα καλύτερο κλίμα στην εκπαιδευόμενη ομάδα, που θα την σώσει από την αβεβαιότητα και τη ματαίωση.

Η ψυχοδυναμική θεωρία του Bion για την ανάλυση των ομάδων αναπτύχθηκε περαιτέρω και από τον S. H. Foulkes (1898 –1976), ο οποίος ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για την εκπαίδευση στις μικρές ομάδες (small groups), βασισμένος στην πεποίθηση ότι οι ομάδες είναι απαραίτητες για την ανθρώπινη ύπαρξη και καθορίζουν συνεχώς τη ζωή, είτε σε συνειδητό είτε σε ασυνείδητο επίπεδο. Ο Foulkes υποστήριξε ότι η πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης στις ομάδες δίνει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τους άλλους, να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία και σεβασμό για τον εαυτό τους και την ίδια τη ζωή, να αντιμετωπίσουν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις και να αποκαταστήσουν τις διόδους επικοινωνίας που, ενδεχομένως, είχαν διαταραχθεί στην αρχική τους ομάδα προέλευσης και κυρίως στην οικογένειά τους. Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωριών, γίνεται σαφές ότι η κατανόηση της δυναμικής της εκπαιδευόμενης ομάδας επιτρέπει σε εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενους/ες να μειώσουν το άγχος τους και να επιλύσουν ενδεχόμενες συγκρούσεις, προκειμένου να συνεργαστούν προς την επίτευξη της μάθησης αλλά κυρίως να συν-δημιουργήσουν ένα διευκολυντικό περιβάλλον που προάγει τη μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των Ομάδων και Αλλαγή στους Οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.

Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδας και επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Άννα Τσιμπουκλή

Εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίστηκε ως πεδίο δραστηριοτήτων στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ στα τέλη του 19ου αιώνα. Αρχικά, είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων, ήταν συνδεδεμένη με τα λαϊκά κινήματα και διαποτισμένη με τα ιδεώδη της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμμετοχικής δημοκρατίας και της χειραφέτησης. Γρήγορα, επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες και προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά, καθώς και η εκπαίδευση σε θέματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Στη διάρκεια του 20ου αιώνα, αυτές οι μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύχθηκαν με διάφορους τρόπους σε κάθε χώρα, προσλαμβάνοντας χροιά και ένταση ανάλογες με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν.

Ταυτόχρονα, και ιδιαίτερα από τη δεκαετία 1960, αναπτύχθηκε θεωρητικός προβληματισμός και έρευνα γύρω από το πεδίο, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί ένας διακριτός επιστημονικός τομέας («εκπαίδευση ενηλίκων»). Ο τομέας περιλαμβάνει ένα σύνολο αρχών, θεωρητικών προσεγγίσεων, αξιωματικών θέσεων και ερευνητικών δεδομένων που επιτρέπουν τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικοι μαθαίνουν. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερο τρόπο, που διαφέρει σε ικανό βαθμό από το πώς μαθαίνουν τα παιδιά και οι έφηβοι, γιατί σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας.

Οι ενήλικοι αντιμετωπίζονται από την κοινωνία –και στις περισσότερες περιπτώσεις από τον εαυτό τους– ως άτομα που συμπεριφέρονται με ωριμότητα και δυνητικά μπορούν να αναλαμβάνουν ευθύνες και να αυτοπροσδιορίζονται (Illeris, 2016· Knowles, 1998). Επιπλέον, διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών, από τις οποίες

μπορούν να αντλούν διδάγματα και οι οποίες, για αυτόν το λόγο, είναι ιδιαίτερα αξιοποιήσιμες στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διεργασιών. Ακόμα, έχουν δυναμικά την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και μάλιστα όχι μόνο επάνω σε προβληματικές ιδέες και καταστάσεις –αυτό μπορεί να αποτελεί έργο, ως ένα βαθμό, και μη ενηλίκων– αλλά και επάνω στις γενεσιουργές αιτίες των πραγμάτων (Brookfield, 2012· Mezirow, 2007).

Εκκινώντας, λοιπόν, οι μελετητές από τα χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων, διερεύνησαν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η εκπαίδευσή τους γίνεται πιο αποτελεσματική. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κοινωνικό πλαίσιο και την εκπαίδευση ενηλίκων, τις στάσεις, τα εμπόδια και τις μορφές υποκίνησης των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση, τον τρόπο με τον οποίον προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις εμπειρίες για μαθησιακούς σκοπούς, τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσεται στις εκπαιδευόμενες ομάδες, τις μεθόδους διδασκαλίας, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων που αντιστοιχούν στις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων κ.ά. Από τους μελετητές ξεχώρισαν και θεωρούνται θεμελιωτές του πεδίου (χωρίς ο παρακάτω κατάλογος να εξαντλεί το ζήτημα) οι Argyris, Boud, Brookfield, Caffarella, Cross, Dewey, Freire, Gelpi, Griffin, Houle, Illeris, Jarvis, Knowles, Knox, Kolb, Lindeman, Marsick, Merriam, Mezirow, Rogers, Rubenson, Schön, Schor.

Ο Jarvis (2004), συγκεφαλαιώνοντας τις βασικές θεωρήσεις των στοχαστών της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνόψισε τις προδιαγραφές της ως εξής:

- ✱ Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι δομούν μαζί τη διεργασία της μάθησης, προκειμένου αυτή να συνδέεται με την εμπειρία/πρόβλημα που δημιούργησε την ανάγκη για μάθηση.
- ✱ Σε πολλές μαθησιακές καταστάσεις η εκπαιδευτική μέθοδος είναι η σωκρατική ή η εμπυχωτική και όχι η κάθετη μεταβίβαση γνώσεων.
- ✱ Οι εκπαιδευτές αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγή γνώσης.
- ✱ Το αντικείμενο της μάθησης πρέπει να είναι «εφαρμοσμένο» και όχι θεωρητικού τύπου. Η μάθηση πρέπει να εξατομικεύεται, όπου είναι εφικτό.
- ✱ Οι εκπαιδευτές έχουν συναισθηματική κατανόηση και ευαισθησία απέναντι στην ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευόμενων.
- ✱ Οι εκπαιδευτές ενισχύουν κάθε «σωστή» γνώση και κατανόηση, προκειμένου να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους να διατηρούν υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.
- ✱ Οι εκπαιδευτές παρέχουν ευκαιρίες στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, για να αναστοχάζονται επάνω στις «λανθασμένες» γνώσεις τους και να τις «διορθώνουν» οι ίδιοι, όταν αυτό είναι εφικτό.

- ✳ Οι εκπαιδευτές δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο κανένας ενήλικος να μην αισθάνεται απειλή ή αναστολή. Ενθαρρύνεται η συνεργασία αντί του ανταγωνισμού.
- ✳ Οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να βλέπουν τον εαυτό τους ως «πηγή κάθε γνώσης», αλλά να προσπαθούν να δημιουργούν και να διευκολύνουν μία σχέση διδασκαλίας και μάθησης ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες.
- ✳ Οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι μάθησης και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν αποτελεσματική μάθηση.

Θα μπορούσαν να προστεθούν ορισμένες ακόμα θεωρητικές συνεισφορές αναφορικά με τον τρόπο μάθησης στην ενήλικη φάση της ζωής.

Ο Illeris (2016) ανέδειξε τις τρεις αλληλοσυμπληρούμενες διαστάσεις της μάθησης: Το *περιεχόμενο*, που περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, απόψεις, αξίες, ερμηνείες, συμπεριφορές, καθώς και τις εκπαιδευτικές μεθόδους με τις οποίες αναπτύσσονται· την *υποκίνηση*, που αφορά στα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες που υποκινούν τη μάθηση· το *περιβάλλον*, που αφορά στο πώς το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση επηρεάζει τη διεργασία της και επηρεάζεται από αυτήν.

Ο Freire (1970) έθεσε στο επίκεντρο την κριτική συνειδητοποίηση, μία διεργασία μέσα από την οποία οι καταπιεζόμενοι αντιλαμβάνονται τα αίτια στα οποία οφείλεται η κατάστασή τους, καθώς και την εγγενή δυνατότητα που έχουν να δράσουν αποσκοπώντας στην κοινωνική αλλαγή.

Ο Mezirow (1991) έδειξε τον τρόπο με τον οποίον ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος βοηθούν τους ενήλικους μαθητές να επανεξετάζουν παραδοχές που αφομοίωσαν άκριτα σε προγενέστερα στάδια της ζωής τους και αποδεικνύεται, πλέον, από τα πράγματα ότι είναι καθηλωτικές και αλλοτριωτικές.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούν να διατυπωθούν δύο καταληκτικές διαπιστώσεις. Η πρώτη αφορά στη χρήση του όρου «διά βίου μάθηση», που υιοθετείται από πολλούς μελετητές και οργανισμούς, όταν επιδιώκουν να περιγράψουν το φαινόμενο της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Η χρήση του όρου για τον συγκεκριμένο σκοπό είναι προβληματική, πρώτον γιατί αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες και δεύτερον γιατί μάλλον σηματοδοτεί την άτυπη μάθηση, που συντελείται καθημερινά, και όχι την *οργανωμένη* διάσταση της μάθησης (εκπαίδευση). Επιπλέον, ο όρος «διά βίου μάθηση» είναι συνυφασμένος με πολιτικές που δίνουν υπέρμετρο βάρος στην οικονομική λειτουργία της μάθησης εις βάρος της ανθρωποκεντρικής και κοινωνικοκεντρικής διάστασης και ταυτόχρονα υπερτονίζουν την ατομική ευθύνη για μάθηση, παραμελώντας τη σημασία που έχει η συλλογική ευθύνη, η οποία εκφράζεται με τη δημόσια πολιτική.

Η δεύτερη διαπίστωση αφορά στην επίσης διαδεδομένη αντίληψη ότι ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» δε σχετίζεται με την επαγγελματική κατάρτιση, αλλά μόνο με εκπαίδευση και ασχολείται με τη διεύρυνση των γενικών γνώσεων, την άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού και τις τέχνες. Η αντίληψη αυτή αποκόπτει την

επαγγελματική κατάρτιση από το επιστημονικό πεδίο και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτήν την περίπτωση, η επαγγελματική κατάρτιση νοείται «εργαλειακά» και της αποδίδεται ο στόχος απλώς να καλύψει τις άμεσες, τρέχουσες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας. Αντίθετα όμως, όπως έχει υποστηρίξει η UNESCO και μεγάλος αριθμός στοχαστών (λ.χ. Argyris, Ellström, Fuller, Illeris, Jarvis, Kolb, Mezirow, Schön, Taylor, Watkins), η επαγγελματική κατάρτιση είναι σκόπιμο να εκλαμβάνεται ως μια από τις μορφές της εκπαίδευσης ενηλίκων και να είναι διαποτισμένη με τα αξιώματα και τις προδιαγραφές της. Σε αυτήν την περίπτωση, η επαγγελματική κατάρτιση νοείται ως απόκτηση διευρυμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν στους εργαζόμενους να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του παραγωγικού ιστού και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν τις δυνατότητες και την προσωπικότητά τους. Συνεπώς, στο μέτρο που γεφυρώνεται το χάσμα ανάμεσα στην εργαλειακή προσέγγιση της επαγγελματικής κατάρτισης και στις αρχές και προδιαγραφές της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται ολοκληρωμένες μορφές οργανωμένης μάθησης, που συνδυάζουν τους τεχνικούς-επαγγελματικούς στόχους με την κοινωνικοκεντρική και ανθρωποκεντρική διάσταση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions in Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μετ.) (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αλέξης Κόκκος

Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνική πολιτική

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, προωθήθηκε η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, που είναι μία μορφή εκπαίδευσης ενηλίκων και θέτει ως πρωταρχικό της στόχο την απασχολησιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, λοιπόν, από τη δεκαετία του 1990, διεθνείς οργανισμοί (π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση) και εθνικές κυβερνήσεις τονίζουν τη «διά βίου μάθηση» παραπέμποντας, κυρίως, στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Στο πλαίσιο αυτό, σε πολλές χώρες της Ευρώπης αναπτύχθηκε η εκπαίδευση στον χώρο της εργασίας, ενώ σε άλλες χώρες δόθηκε έμφαση στην κατάρτιση των ανέργων. Στη δεύτερη περίπτωση, διατυπώθηκε το επιχείρημα ότι οι δύο στόχοι (της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής ένταξης) είναι συμπληρωματικοί: η ενίσχυση της απασχολησιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού θα συνέβαλε όχι μόνο στην οικονομική ανταγωνιστικότητα των χωρών αλλά και στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, λόγω της ανεργίας. Στο πλαίσιο αυτό, χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση δράσεις συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Ωστόσο, σε χώρες όπως η Ελλάδα, οι εν λόγω πολιτικές για τη διά βίου μάθηση δεν αναπτύχθηκαν με ειρμό σύνδεσης της κατάρτισης με την απασχόληση. Η ανεπιτυχής σύνδεση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης με το σύστημα της απασχόλησης στην Ελλάδα συνδεόταν (πέραν της έλλειψης κεντρικού σχεδιασμού και εφαρμογής της «διερεύνησης αναγκών» στο επίπεδο της πολιτικής των μονάδων εκπαίδευσης ενηλίκων) με τη φύση της ελληνικής οικονομίας και την περιορισμένη ζήτηση της αγοράς εργασίας, ιδιαίτερα την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Επιπροσθέτως, το σύστημα της διά βίου μάθησης σε μεγάλο βαθμό ιδιωτικοποιήθηκε, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των φορέων παροχής συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης

ήταν (από την αρχή της επέκτασης του συστήματος) ιδιωτικοί. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, το εξής παράδοξο: ως επί το πλείστον, ιδιωτικοί φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης προσλάμβαναν χρηματοδότηση (ευρωπαϊκή, στο μεγαλύτερο μέρος της) από το κράτος για την αντιμετώπιση της ανεργίας και κατ' επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού που προέρχεται από αυτήν. Ωστόσο, η έλλειψη σύνδεσης με ειρμό της κατάρτισης με την απασχόληση, σε συνδυασμό με την ιδιωτικοποίηση του συστήματος (οι ιδιωτικοί φορείς λειτουργούσαν με κριτήριο το κέρδος) καθώς και η έλλειψη ευρύτερων διαρθρωτικών αλλαγών, όπως θα ήταν η τόνωση της αγοράς εργασίας μέσω πολιτικών πολύπλευρης ανάπτυξης του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, οδήγησαν στην αποτυχία των πολιτικών διά βίου μάθησης να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της ανεργίας. Παράλληλα, όπως και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, αποδυναμώθηκε η γενική εκπαίδευση ενηλίκων, που θέτει ως κεντρικούς της στόχους την κοινωνική ένταξη ευπαθών ομάδων, την ανάπτυξη του ενεργού πολίτη και την προσωπική ανάπτυξη.

Συνολικά, η απομάκρυνση από τη διά βίου εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων και η κίνηση προς τη «διά βίου μάθηση» συνδέθηκε με την υποχώρηση των κρατών πρόνοιας στην Ευρώπη. Η υποχώρηση αυτή αφορούσε στην ιδιωτικοποίηση των συστημάτων διά βίου μάθησης και στην εξατομίκευση της ευθύνης για διά βίου μάθηση, σε ένα πλαίσιο επικράτησης ελαστικών σχέσεων εργασίας στις οποίες, άλλωστε, παραπέμπει η έμφαση στον στόχο της απασχολησιμότητας. Οι εν λόγω συνθήκες, που εντείνονται με το πέρασμα του χρόνου, θέτουν υπό αμφισβήτηση την επίτευξη του στόχου της κοινωνικής ένταξης και της αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, στρέφοντας την προσοχή μας στην αναγκαιότητα των διαρθρωτικών εκείνων αλλαγών, στο πλαίσιο των οποίων θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν και οι τέσσερις στόχοι της διά βίου μάθησης, σύμφωνα με τη λογική που αναπτύσσει ο Jarvis (2004): α) η απασχόληση δεν είναι ουσιαστική μόνο για την κοινωνία της γνώσης αλλά και θεμελιώδης για την ανθρώπινη κατάσταση, β) η διά βίου μάθηση δύναται να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κοινωνίας με μορφωμένους πολίτες, ενεργά μέλη των τοπικών κοινωνιών τους και με δυνατότητα παρέμβασης στις διεργασίες διακυβέρνησης, γ) η διά βίου μάθηση δύναται να βοηθήσει τους κοινωνικά αποκλεισμένους να εισχωρήσουν στο σύστημα μέσω της απόκτησης απασχόλησης, δ) η διά βίου μάθηση συμβάλλει στην πλήρη ανάπτυξη των ανθρώπων μέσω της μόρφωσης σε ποικίλα πεδία νοήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Griffin, C. (2006). Lifelong learning and welfare reform, in: Jarvis P. (Ed.), *From Adult Education to the Learning Society: 21 Years from the International Journal of Lifelong Education* (pp. 366-394), London & New York: Routledge.

Jarvis, P. (2004). «Το νόημα της ισόβιας μάθησης για τη διά βίου εκπαίδευση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1,4-11.

- Prokou, E. (2011). The aims of employability and social inclusion / active citizenship in lifelong learning policies in Greece., In I. Psimmenos (Eds.), *Contemporary Social Inequalities, The Greek Review of Social Research, special issue, 136 C'*, (pp. 203-223).
- Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθησης στην Ευρώπη*. Αθήνα: Διόνικος.

Ελένη Πρόκου

Εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων

Υπάρχουν διαφορετικοί όροι που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία αλλά και σε θεσμικά κείμενα και αφορούν κοινωνικές ομάδες που υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό: ευάλωτες, ευπαθείς, ειδικές είναι οι όροι που απαντώνται συχνότερα. Σημείο σύγκλισής τους είναι ότι τα μέλη των ομάδων αυτών, λόγω των χαρακτηριστικών που έχουν ή τους αποδίδονται από την κοινωνία στην οποία ζουν, στιγματίζονται και υφίστανται διακριτική μεταχείριση και κοινωνικό αποκλεισμό.

Στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Νόμος 4430/2016) ως ευάλωτες ομάδες αναφέρονται αυτές που η ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς (άτομα με αναπηρία οποιασδήποτε μορφής-σωματική, ψυχική, νοητική, αισθητηριακή, άτομα με προβλήματα εξάρτησης από ουσίες ή τα απεξαρτημένα άτομα, ανήλικοι με παραβατική συμπεριφορά, οι φυλακισμένοι και αποφυλακισμένοι), ενώ ως «ειδικές» ορίζονται οι ομάδες εκείνες οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια (θύματα ενδοοικογενειακής βίας, θύματα παράνομης διακίνησης και εμπορίας ανθρώπων, άτομα που διαβιών σε συνθήκες φτώχειας, οι οικονομικοί μετανάστες, οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι μακροχρόνια άνεργοι έως είκοσι πέντε ετών και άνω των πενήντα ετών). Ο όρος *ευπαθείς ομάδες* σε προηγούμενο νόμο αποτελούσε την «ομπρέλα» για τις *ευάλωτες* και τις *ειδικές* ομάδες.

Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα μέλη των ομάδων αυτών, όπως υποστηρίζει ο Goffman, είτε είναι επίκτητα είτε εκ γενετής, είτε προσωρινά είτε μόνιμα, συνδέονται με σωματικές ατέλειες, ατέλειες χαρακτήρα και ατέλειες που σχετίζονται

με το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία και την εθνότητα. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσδιορίζονται ως ατέλειες σύμφωνα με τα ισχύοντα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και επιφέρουν στον κάτοχό τους «στίγμα», και ως εκ τούτου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Goffman, οι φυσιολογικοί και οι στιγματισμένοι δεν είναι πρόσωπα, αλλά μάλλον αντιλήψεις που δημιουργούνται από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες προσέγγισης.

Οι όροι «στίγμα», «ευπαθείς», «ευάλωτες» ή «ειδικές» ομάδες και «μειονότητα» είναι ρευστοί και δυναμικοί και εξαρτώνται κάθε φορά από την κοινωνικοπολιτική κατάσταση της κάθε κοινωνίας και το πώς αντιμετωπίζει η κυρίαρχη ομάδα τη διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα, η ταυτότητα των ατόμων που ανήκουν στις ομάδες αυτές αλλά και η ταυτότητα των ατόμων που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως στατικές, καθώς και αυτές υπόκεινται στις αλλαγές που επέρχονται από τις αλληλεπιδράσεις του κάθε συγκεκριμένου ατόμου με το εκάστοτε πολιτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου ζει. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, οι ομάδες που χαρακτηρίζονται από κάποια ή κάποιες διαφορετικότητα/ες σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας, στιγματίζονται και υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό, δηλαδή δεν έχουν ίση πρόσβαση στην απόλαυση των κοινωνικών αγαθών, όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η πολιτική συμμετοχή, με αποτέλεσμα να στερούνται ίσων ευκαιριών και ισότιμης πρόσβασης στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι.

Ο βαθμός του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι ίδιος για όλες τις ομάδες που χαρακτηρίζονται από κάποια «διαφορετικότητα» αλλά ούτε και για όλα τα μέλη της ίδιας ομάδας είτε διαχρονικά είτε ποιοτικά στον παρόντα χρόνο. Λαμβάνοντας ως παράδειγμα κοινωνικού αποκλεισμού την εκπαίδευση, τα παιδιά προσφύγων, τα παιδιά μεταναστών, τα παιδιά Ρομά, τα παιδιά με αναπηρίες, τα παιδιά που ζουν σε δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες περιοχές, τα παιδιά οικογενειών που βρίσκονται κάτω από το όριο της φτώχειας δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση. Ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ως ουδέτερο και αξιολογικό, παρέχοντας σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες για επιτυχία, η προσεκτικότερη εξέταση των παραγόντων που καθορίζουν τη σχολική ζωή, τόσο σε θεσμικό όσο και σε εξωθεσμικό επίπεδο δείχνει ότι η ίδια η δομή και οι προϋποθέσεις λειτουργίας του σχολείου προδιαγράφουν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά των μαθητών εκείνων που έχουν τις περισσότερες πιθανότητες για επιτυχημένη σχολική φοίτηση και υψηλή επίδοση. Προκειμένου να παρέχονται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες οι προϋποθέσεις πρόσβασης και παραμονής στο επίσημο σχολικό σύστημα, θα πρέπει οι εκάστοτε ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας να λαμβάνονται υπόψη στα αναλυτικά προγράμματα. Η χρήση του όρου αναλυτικό πρόγραμμα δεν αναφέρεται μόνο στο περιεχόμενο, στους τρόπους προσέγγισης, την παιδαγωγική μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά και στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται σε αυτήν, δηλαδή των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών/τριών και των γονιών τους. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές και διαφορετικές θεωρήσεις σε σχέση με την εκπαίδευση ατόμων που χαρακτηρίζονται από «διαφορετικότητα»,

όπως οι αφομοιωτικές-μονοπολιτισμικές, οι πολυπολιτισμικές, οι διαπολιτισμικές και οι αντιρατσιστικές, ενώ όσον αφορά τα ΑμεΑ ο προβληματισμός εστιάζεται και στη θεώρηση της συμπερίληψης.

Ο αποκλεισμός των ευπαθών ομάδων από τις αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευσή τους, σε συνδυασμό με την προσέγγιση του «ελλείματός» τους βάσει των προτύπων που τίθενται από την κυρίαρχη ομάδα, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για αφομοιωτικά μοντέλα εκπαίδευσης που προσδιορίζουν τον σκοπό, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία με τον τρόπο που τα διαχειρίζονται οι φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας. Η προσέγγιση της αποσπασματικής απόκτησης «εργαλειακής» γνώσης σε σχέση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει μόνο στην ένταξη στην αγορά εργασίας, ενισχύει την αφομοιωτική λογική προσφέροντας, ενδεχομένως, βελτιωμένους όρους ένταξης στην αγορά εργασίας, εξυπηρετώντας όμως ουσιαστικά την ίδια λογική. Στον αντίποδα ο Banks προτείνει τέσσερα επίπεδα ενσωμάτωσης πολυπολιτισμικού περιεχόμενου στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (προσέγγιση μέσω συνεισφοράς, προσέγγιση μέσω προσθήκης, προσέγγιση μέσω μετασχηματισμού και προσέγγιση μέσω κοινωνικής δράσης). Όπως αναφέρει ο Banks, στην εκπαιδευτική πράξη συχνά συνυπάρχουν στοιχεία από τα 4 επίπεδα, καθώς είναι μη ρεαλιστικό να περιμένει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί θα υιοθετήσουν απευθείας το 4ο επίπεδο, ενώ συνήθως κινούνται διαδοχικά και αθροιστικά από το 1ο επίπεδο προς τα επόμενα. Στο 4ο επίπεδο κύριοι στόχοι της διδασκαλίας είναι η εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην κοινωνική κριτική και την κοινωνική αλλαγή και η απόκτηση από τους/τις μαθητές/τριες δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων. Το σχολείο για να ενδυναμώσει τους μαθητές του και να τους βοηθήσει να αποκτήσουν πολιτική αποτελεσματικότητα πρέπει να τους βοηθήσει να αναπτύξουν κριτικό κοινωνικό στοχασμό και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική αλλαγή. Ένας σημαντικός στόχος της προσέγγισης αυτής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση, τις αξίες και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να συμμετάσχουν στην κοινωνική αλλαγή, ώστε οι θυματοποιημένες και αποκλεισμένες εθνικές και φυλετικές ομάδες να μπορέσουν να συμμετάσχουν πλήρως στην κοινωνία και με αυτόν τον τρόπο να οδηγηθούμε σε μια πραγμάτωση του δημοκρατικού ιδεώδους.

Ξεκινώντας από τη θέση του Freire ότι η εκπαίδευση δεν είναι «ουδέτερη», αλλά συνδέεται άμεσα με το οικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου διεξάγεται, ακόμα και αν η πρόσβαση σε αυτήν επιτευχθεί, εγείρονται τα ερωτήματα τι θα διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί, γιατί θα διδαχθεί, σε ποιον θα διδαχθεί και από ποιον. Ο Freire προσεγγίζει το επίπεδο συμμετοχής των ατόμων στην εκπαίδευσή τους όχι ως ένα αποκλειστικά εκπαιδευτικό ζήτημα, αλλά ως ένα πολιτικό ζήτημα. Όσο περισσότερο οι άνθρωποι συμμετέχουν στη διεργασία της δικής τους εκπαίδευσης, τόσο περισσότερο συμμετέχουν στη διεργασία μέσω της οποίας προσδιορίζουν το είδος της εκπαίδευσης, το γιατί και το πώς, και τόσο περισσότερο συμμετέχουν στην ανάπτυξη του εαυτού τους. Και όσο περισσότερο οι άνθρωποι γίνονται ο εαυτός τους, τόσο καλύτερη είναι η δημοκρατία. Όσο λιγότερο ερωτώνται οι άνθρωποι για τις επιθυμίες τους και τις προσδοκίες τους, τόσο λιγότερο δημοκρατία έχουμε.

Η παιδαγωγική προσέγγιση του Freire αποκαλύπτει το ενδυναμωτικό και πολιτικό δυναμικό της εκπαίδευσης συνδέοντας τη μάθηση με την κοινωνική αλλαγή, καθώς βοηθά τους εκπαιδευόμενους, μέσα από την κριτική τους συνειδητοποίηση, να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την αυτοδιαχείριση της ζωής τους, να συνδέσουν τη γνώση με την εξουσία και τους μηχανισμούς της, να μάθουν να διαβάζουν όχι μόνο τις λέξεις αλλά και τον κόσμο, ως μέρος ενός ευρύτερου αγώνα για δικαιοσύνη και δημοκρατία. Ο Freire θεωρεί ότι ο αλφαριθμητισμός δεν είναι απλά η κατάκτηση της γραφής και ανάγνωσης λέξεων, αλλά τρόπος επέμβασης: ένας τρόπος γνώσης και ανάγνωσης της λέξης ως βάσης για επέμβαση στον κόσμο. Δεν αφορά, δηλαδή, την απλή απομνημόνευση γεγονότων, αποπλαισιωμένων και ασύνδετων με τις παρούσες συνθήκες, αλλά τουναντίον έναν τρόπο σκέψης που αμφισβητεί αυτό που φαίνεται ως φυσιολογικό ή το αναπόφευκτο της τρέχουσας κατάστασης, προκαλεί τις επικρατούσες πεποιθήσεις της «κοινής λογικής», μπαίνοντας σε έναν κρίσιμο διάλογο με την ιστορία, και προσφέρει τη δυνατότητα να φανταστούμε ένα μέλλον που δεν θα αναπαράγει απλώς το παρόν.

Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές ευπαθών ομάδων

Οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, έχοντας διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά, εθνικά, γλωσσικά και φυσικά προφίλ που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διεργασία, αφού, όπως και οι εκπαιδευόμενοι τους, δεν έρχονται ως «άγραφα χαρτιά» μέσα στην τάξη, αλλά φέρουν μαζί τους όλα τα στοιχεία που συνεπάγεται η κοινωνικοποίησή τους. Το πώς συμπεριφέρονται στην εκπαιδευτική διεργασία διδάσκοντες και εκπαιδευόμενοι δεν είναι τυχαίο, αλλά είναι προϊόν της κοινωνικοποίησής τους και παραπέμπει σε μια μακριά πορεία διαπαιδαγώγησης, που ξεκινά από την οικογένεια και περιλαμβάνει όλα τα κοινωνικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχουν, συστηματικά ή περιστασιακά, τυπικά ή άτυπα όπως σχολείο, εργασία, παρέες, σύλλογοι, πολιτικά κόμματα, μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η συνάντηση και η αλληλεπίδραση στις εκπαιδευτικές δομές διαφορετικών προτύπων, αξιών, ηθών και εθίμων, γλωσσών, θρησκειών και πολιτισμών, πολλές φορές εμπεριέχει συγκρούσεις, προκλήσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, μη συμβατότητα σημαινόντων και σημαινομένων.

Έρευνες έχουν δείξει τη σημασία των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές στην εκπαίδευση, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στο φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Αν οι διδάσκοντες υιοθετήσουν τα στερεότυπα που αποδίδονται στους εκπαιδευόμενους μέλη ευπαθών ομάδων, με βάση αυτά τα στερεότυπα έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους εκπαιδευόμενους και οι εκπαιδευόμενοι συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτά, επειδή ουσιαστικά δεν τους δίνεται η πραγματική ευκαιρία να πράξουν διαφορετικά και τελικά ο τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές προσδοκίες.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι διδάσκοντες θα πρέπει να εκπαιδευθούν, ώστε να μετακινηθούν από το στάδιο της ανοχής των πολιτισμικών διαφορών

στο σημείο από το οποίο θα μπορούν να ενστερνισθούν αυτό που πολύ χαρακτηριστικά περιγράφει η Maxine Greene ως «πάθος για πλουραλισμό». Η ίδια αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικός ο τρόπος που διαλέγουμε να δούμε την ιστορία της κοινωνίας μέσα στην οποία ζούμε, το αν θα δώσουμε φωνή στις απουσίες και στις σιωπές, καθώς και αυτές, όπως οι παρουσίες και οι αθροωμένες φωνές, τα πρόσωπα και οι εικόνες της επιτυχίας, αποτελούν μέρος της ιστορίας μας. Αυτοί που βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας, δηλαδή ουσιαστικά «έξω από την ιστορία», αφήνουν ένα κενό στον κοινό χώρο, με συνέπεια να παραμένει απροσδιόριστη μια όψη της πραγματικότητας.

Καθώς οι διδάσκοντες παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διεργασία, αποκτά ιδιαίτερη σημασία να είναι όσο περισσότερο γίνεται «συμβατοί» με τους εκπαιδευόμενους τους. Ως «συμβατότητα» του εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους του εννοούμε - όσον αφορά στο γνωστικό επίπεδο - το κατά πόσο γνωρίζει στοιχεία για την ιστορία και τον πολιτισμό, την κουλτούρα των μαθητών του και - όσον αφορά στο συναισθηματικό επίπεδο - το κατά πόσο έχει θετική στάση απέναντί τους και τους αποδέχεται. Ο όρος της «συμβατότητας» (compatibility) είναι συναφής με πολλούς άλλους που βρίσκουμε στη σχετική βιβλιογραφία, όπως η *διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή*, ο *πολιτισμικά ανταποκρινόμενος διδάσκων* (culturally responsive), ο *πολιτισμικά υπεύθυνος* (cultural responsible), ο *πολιτισμικά κατάλληλος* (culturally appropriate), ο *πολιτισμικά σχετικός* (culturally relevant), ο *πολιτισμικά συγγλίνων* (culturally congruent), ενώ άλλοι θεωρητικοί μιλούν για «έλλειψη πολιτισμικού συγχρονισμού» (lack of cultural synchronization). Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο συμβατότητας μεταξύ διδάσκοντα και εκπαιδευόμενων, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική διεργασία και τόσο καλύτερο είναι το μαθησιακό αποτέλεσμα. Το ζήτημα, επομένως, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών είναι κεφαλαίωδες και αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση της συμβατότητάς τους με τους εκπαιδευόμενους τους. Το γεγονός αυτό μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει στην εκπαιδευτική διεργασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ηλεκτρονική μάθηση και ευπαθείς ομάδες

Στις μέρες μας, η ραγδαία εξέλιξη και εξάπλωση της ηλεκτρονικής μάθησης εγείρει επιπλέον ερωτήματα σχετικά με τις δυνατότητες πρόσβασης και αξιοποίησή της από τις ευπαθείς ομάδες και τη συνεπαγόμενη διεύρυνση ή μείωση του «ψηφιακού χάσματος» και του «ψηφιακού αποκλεισμού» τους. Σύμφωνα με αποτελέσματα μελετών και ερευνών, η κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή ή άλλων ηλεκτρονικών συσκευών, οι ψηφιακές δεξιότητες, η γλώσσα που χρησιμοποιείται και η πρόσβαση στα δίκτυα σχετίζονται άμεσα με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Αλλά και η θετική ή αρνητική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και η αξία που αποδίδεται στη διαδικτυακή μάθηση ποικίλει βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών των χρηστών, σε συνδυασμό με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου ζουν.

Βάσει της προσέγγισης «προσβασιμότητα από όλους» (universal accessibility), αναζητούνται οι κατάλληλες λύσεις για πρόσβαση και χρήση της τεχνολογίας σε διαφορετικά τοπικά περιβάλλοντα, καθώς βασικός στόχος του «σχεδιασμού για όλους» είναι να αναπτύξει ευέλικτες προσεγγίσεις που μπορούν να εξειδικευθούν και να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες των χρηστών. Στη διεύρυνση της πρόσβασης και της χρήσης των νέων τεχνολογιών έχει συμβάλει η υποστηρικτική τεχνολογία που περιλαμβάνει εξειδικευμένες συσκευές (π.χ. εναλλακτικά πληκτρολόγια, οθόνη αφής, joystick, ειδικά ποντίκια (trackball), εκτυπωτές braille κ.λπ.) και λογισμικά (προγράμματα σύνθεσης φωνής, μετατροπής προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, μεγέθυνσης κειμένου κ.λπ.), κατάλληλα προσαρμοσμένα για την αύξηση και βελτίωση της λειτουργικότητας ατόμων που έχουν δυσκολίες όρασης, ακοής, κίνησης καθώς και μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ*. “KON ZANEL BUT, BUT CRDEL”, AMA EM “KON CRDEL BUT, BUT ZANEL”. Αθήνα: INEDIBIM
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α' και Τόμος Β'). Αθήνα: Πεδίο.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Herder & Herder.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Greene, M. (1993). The passions of pluralism: Multiculturalism and the expanding community. *Educational Researcher* 22(1), 13-18.
- Horton, M. & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*. USA: Temple University Press Philadelphia.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Pavlis-Korres, M. (2009). On the requirements of Learning Object Metadata for adults' educators of special groups. In Miguel-Angel Sicilia & Miltiadis D. Lytras, *Metadata and Semantics* (pp. 123-134). Springer.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2017). Ρομά και Εκπαίδευση: Θεωρήσεις και προβληματισμοί. Στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 742-809). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλή Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Διά Ζώσης Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης*. Αθήνα: ύφιλον.

Εκπαίδευση στις φυλακές

Η εκπαίδευση στη φυλακή αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην ιστορία της μεταρρύθμισης του σωφρονιστικού συστήματος. Από την αρχή του δέκατου έβδομου αιώνα, με την έναρξη των μαθημάτων στη φυλακή, ξεκινά ο διάλογος σχετικά με το ερώτημα «*η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τη ζωή των κρατουμένων;*» και εξελίσσεται μέχρι τις μέρες μας σε σχέση με τη μείωση της παραβατικότητας και την κοινωνική (επαν)ένταξη.

Η επίδραση του εγκλεισμού στη ζωή των κρατουμένων

Η φυλακή αποτελεί ένα ολοκληρωτικό ίδρυμα και προσδιορίζεται ως ο χώρος όπου ένας μεγάλος αριθμός ατόμων αποκόπεται από τον έξω κόσμο και ζει, για μεγάλη χρονική περίοδο, αναγκαστικά μαζί με άλλους, με προκαθορισμένους ρυθμούς και κανόνες. Την εμπειρία του εγκλεισμού κατηγοριοποίησε πρώτος ο G. Sykes (1958 [2007]) στο “The Society of Captives”, σε δεινά του εγκλεισμού και συγκεκριμένα στην απομόνωση από την ευρύτερη κοινότητα, στη μείωση της αυτονομίας και της ασφάλειας, στην έλλειψη των υλικών αγαθών καθώς και στη σεξουαλική στέρηση.

Η απότομη μετάβαση από καθεστώς ελευθερίας σε καθεστώς εγκλεισμού και αντίστροφα είναι τραυματική και οδηγεί τον κρατούμενο σε μια ιδιαίτερη κατάσταση περιθωριοποίησης και υπέρμετρου άγχους. Ο υπερπληθυσμός, η αναγκαστική συνύπαρξη και η έλλειψη προσωπικού χώρου καταργούν την αυτόνομη, μοναδική ταυτότητα, καλλιεργούν τον φόβο, την απόσυρση και την αδράνεια. Οι κρατούμενοι μέσα στη φυλακή αποδιοργανώνονται συναισθηματικά, εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, υιοθετούν αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές και υποδύονται ρόλους για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Καθώς απουσιάζουν τα κίνητρα

για προσωπική ανάπτυξη, αναδύονται ή συντηρούνται ζητήματα επιθετικότητας και διαχείρισης θυμού, προβλήματα με τη χρήση ουσιών και την κατανάλωση μεγάλης ποσότητας φαρμάκων. Ο μακροχρόνιος εγκλεισμός οδηγεί, συχνά, τους κρατούμενους στην αίσθηση ότι δεν είναι πραγματικά ο εαυτός τους, νοιώθουν αποχωρισμένοι από το σώμα τους, σε μια κατάσταση υπαρξιακής ανασφάλειας. Η ανυπαρξία των κρατουμένων ως κοινωνικών όντων χαρακτηρίζει τη ζωή τους και μετά τη φυλακή.

Οι δυσκολίες στη διάρκεια της έγκλειστης ζωής επιτείνονται, σημαντικά, εξαιτίας και του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου της πλειονότητας των κρατουμένων. Η πρόωμη εμπλοκή με την παραβατικότητα έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συνήθως, διακόπτουν τους δεσμούς με την οικογένεια, δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, δύσκολα δεσμεύονται σε συγκεκριμένο πρόγραμμα καθημερινής απασχόλησης, θεραπείας, εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι υπήρξαν άνεργοι πριν τον εγκλεισμό τους, με περιορισμένη εμπειρία σε νόμιμη απασχόληση. Τα οικονομικά τους προβλήματα διογκώνονται και εξαιτίας του εγκλεισμού. Το κοινωνικό και εκπαιδευτικό προφίλ των κρατουμένων καθιστούν την επανένταξη μια επίπονη διαδικασία.

Ιστορική αναδρομή

Το εκπαιδευτικό «πείραμα» στις φυλακές ξεκινά το 1790 με την οργάνωση μαθημάτων για την ανάγνωση της Βίβλου. Το 1929, ο Austin Mac Cormick (αναπληρωτής διευθυντής του US Bureau of Prisons) προσεγγίζει την εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές με το βιβλίο του “The Education of Adult Prisoners”. Η Εταιρία Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης “Correctional Education Association” ιδρύεται το 1930 και το πρώτο επιστημονικό περιοδικό για την εκπαίδευση στη φυλακή “Journal of Correctional Education” εκδίδεται το 1937. Παράλληλα, εκπαιδευτικά προγράμματα επεκτείνονται σταθερά σε φυλακές της Ευρώπης, γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία βιβλιοθηκών και προετοιμάζονται δράσεις για την εκπαίδευση γυναικών και ανηλίκων. Η εκπαίδευση αλλάζει προσανατολισμό και εστιάζει περισσότερο στην κοινωνική ένταξη των κρατουμένων μετά την αποφυλάκιση. Με την ανάπτυξη του «μοντέλου της συμμετοχικής μάθησης» (Participatory learning initiatives), που αντλεί την ύπαρξή του εντός της φυλακής από την παιδαγωγική του Freire, ιστορίες ζωής των κρατουμένων γίνονται το πρωταρχικό υλικό στη μαθησιακή διεργασία, παρέχοντας στοιχεία βιογραφίας, παράλληλα με σχετικά κείμενα. Από το 1991 λειτουργεί η Ευρωπαϊκή Εταιρία για την Εκπαίδευση στη Φυλακή (European Prison Education Association, EPEA), της οποίας μέλος αποτελεί και η Ελλάδα από το 2007.

Διαχρονικά, τα σημαντικότερα θέματα και οι προβληματισμοί που αναδύονται σχετικά με την εκπαίδευση των κρατουμένων είναι: η ίδρυση σχολείων μέσα στη φυλακή, η προετοιμασία των κρατουμένων για συνέχιση των σπουδών τους, ακόμα και σε ανώτατο επίπεδο (πανεπιστημιακές σπουδές), η ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, η ομαδική ή/και εξατομικευμένη εκπαίδευση, η ανάγκη των κρατουμένων για απόκτηση δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικών δεξιοτήτων

Θεσμική κατοχύρωση του δικαιώματος των κρατουμένων στην εκπαίδευση

Η στρατηγική για την εκπαίδευση στη φυλακή από το Συμβούλιο της Ευρώπης (1989), Σύσταση (89) 12, εστιάζει στην ανάπτυξη του κρατουμένου ως συνολικής οντότητας, αναδεικνύει την εκπαίδευση ενηλίκων ως παιδαγωγική προσέγγιση με την εθελοντική συμμετοχή των κρατουμένων, επισημαίνει ως προτεραιότητα τη βασική εκπαίδευση, προτρέπει την εκπαίδευση των εκπαιδευτών. Επιπλέον, υποστηρίζει τη δυνατότητα του συνόλου των κρατουμένων να παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, δημιουργικής απασχόλησης και σωματικής άσκησης, επεκτείνει το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση εκτός φυλακής, όπου αυτό είναι δυνατό, ωθεί τα κράτη μέλη της Ε.Ε. να διασφαλίσουν τους αναγκαίους πόρους και το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η σημασία και η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται εξίσου με την εργασία των κρατουμένων.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη φυλακή επαναπροσδιορίζεται με τους Ευρωπαϊκούς Σωφρονιστικούς Κανόνες (2006). Μεταξύ άλλων, υποδεικνύεται η παροχή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από εξωτερικούς φορείς και η σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών με τα αντίστοιχα προγράμματα στην κοινότητα, έτσι ώστε οι κρατούμενοι να μπορούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους και μετά τη φυλακή. Η διακήρυξη του Βερολίνου (2012) σχετικά με την επανένταξη παραβατών και αποφυλακισμένων, που υιοθετήθηκε το 2012 από τα κράτη μέλη της Ε.Ε., αναφέρει ότι τα προβλήματα του πληθυσμού των φυλακών στις χώρες της Ευρώπης δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφορές. Κύριο χαρακτηριστικό είναι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής. Το Σύνταγμα και ο Σωφρονιστικός Κώδικας κατοχυρώνουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης των κρατουμένων στις ελληνικές φυλακές. Το δικαίωμα του έγκλειστου πληθυσμού στην εκπαίδευση είναι θεσμικά το ίδιο ως προς το περιεχόμενο με το αντίστοιχο δικαίωμα των ελεύθερων πολιτών, διαφέρει όμως ως προς τον τρόπο άσκησης του.

Η ελληνική πραγματικότητα

Οι δομές τυπικής εκπαίδευσης που λειτουργούν μέσα στη φυλακή για ανηλίκους και νέους κρατουμένους είναι Δημοτικό και Γυμνάσιο. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) συγκεντρώνεται η συντριπτική πλειονότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων κρατουμένων. Οι ευκαιρίες απόκτησης απολυτήριου Λυκείου και φοίτησης σε ΑΕΙ είναι ελάχιστες καθώς και η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, εξαιτίας της έλλειψης αντίστοιχων δομών και προγραμμάτων (αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης). Επίσης, δεν υιοθετείται η παροχή της δυνατότητας φοίτησης των κρατουμένων, κατά της διάρκειας έκτισης της ποινής τους, σε δομές εκτός φυλακής.

Τη δεκαετία του '80, ξεκίνησε η οργάνωση και η λειτουργία των προγραμμάτων εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα απόκτησης βασικών δεξιοτήτων και επαγγελματικής κατάρτισης στις φυλακές από τις Ν.Ε.Α.Ε. (Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής

Επιμόρφωσης). Οι ομάδες τέχνης και οι αθλητικές δραστηριότητες προστέθηκαν στη συνέχεια. Το Υπουργείο Παιδείας, και συγκεκριμένα η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, έχει την ευθύνη της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. από το 2004, με την ίδρυση του 1ου Σ.Δ.Ε. στη φυλακή της Λάρισας. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), κυρίως, υποστηρίζει τη φοίτηση των κρατουμένων εξ αποστάσεως. Η λειτουργία της τυπικής εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή δοκιμάζει την αντοχή των κρατουμένων σε μια διαρκή προσπάθεια επίτευξης ενός συγκεκριμένου στόχου, παρέχει το πλεονέκτημα απόκτησης τυπικών προσόντων αλλά και δίοδο στις προσδοκίες όσων θέλουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

Ζητούμενο παραμένει, εάν η εκπαίδευση στη φυλακή παρέχεται ως ελεύθερη επιλογή για πολλούς ή προνόμιο για λίγους, με τη συντριπτική πλειονότητα των κρατουμένων να αντιμετωπίζει σοβαρό έλλειμμα βασικών δεξιοτήτων. Η δυσκολία κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας δυσχεραίνει σε σημαντικό βαθμό τις συνθήκες εγκλεισμού των αλλοδαπών κρατουμένων, οι οποίοι αποτελούν την πλειονότητα των κρατουμένων στις ελληνικές φυλακές. Κρατούμενοι με προβλήματα υγείας, κρατούμενοι με επιθετική συμπεριφορά, Ρομά, συνήθως, δεν επιλέγονται και δεν συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης που λειτουργούν μέσα στη φυλακή. Επιπλέον, δεν υπάρχει η δυνατότητα κατάλληλης υποστήριξης των κρατουμένων με μαθησιακές δυσκολίες, όπως συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Οι εκπαιδευτές

Το ιδρυματικό πλαίσιο της φυλακής επιφυλάσσει κινδύνους, που συχνά οδηγούν σε ματαίωση ακόμα και τους πλέον αφοσιωμένους εκπαιδευτές.

Οι εκπαιδευτές χρειάζεται:

- ✘ να θέτουν σαφή όρια τόσο στη σχέση τους με τους έγκλειστους εκπαιδευόμενους, όσο και στη συνεργασία τους με το προσωπικό της φυλακής,
- ✘ να είναι προσεκτικοί ως προς τις προσδοκίες τους και καλά πληροφορημένοι για την ομάδα των εκπαιδευομένων τους,
- ✘ να διερευνούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων και να θέτουν προτεραιότητες,
- ✘ να αποδίδουν νόημα και αξία στις εμπειρίες και τα συναισθήματα των κρατουμένων,
- ✘ να σέβονται και να ενδυναμώνουν τη διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα τους,
- ✘ να εξελίσσουν τη γνώση, να εμπνέουν, να ανασύρουν τη δημιουργική και παραγωγική πλευρά τους,
- ✘ να αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διεργασία,
- ✘ να διεκδικούν τη διασφάλιση λειτουργικών συνθηκών συμμετοχής των κρατουμένων.

Η εκπαίδευση ως διεργασία αλλαγής

Ο στόχος της προσωπικής αλλαγής των κρατουμένων προσδιορίζεται με την απομάκρυνσή τους από την παραβατική συμπεριφορά και την υιοθέτηση ενός πιο λειτουργικού πλαισίου ύπαρξης και σχέσεων. Η ανάγκη των κρατουμένων για εκπαίδευση εμπεριέχει την αντίσταση στην ιδρυματοποίηση και τη δημιουργία προοπτικής μετά τη φυλακή. Οι κρατούμενοι που δεσμεύονται σε μια εκπαιδευτική διεργασία, επιχειρούν τη συνδιαλλαγή με τα όρια και την κοινωνική υπευθυνότητα, προσπαθούν να ανατρέψουν την αντίληψη ότι «δεν αξίζουν» και «δεν μπορούν να μάθουν» με την πεποίθηση ότι «είναι ικανοί και δημιουργικοί». Η ζωή στη φυλακή φαντάζει λιγότερο αδιέξοδη. Με την εκπαίδευση των κρατουμένων επιχειρείται:

- ✧ η μείωση των συνεπειών του εγκλεισμού,
- ✧ η επανασύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία,
- ✧ η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικών δεξιοτήτων,
- ✧ η απόκτηση τυπικών προσόντων,
- ✧ η βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους,
- ✧ η βαθμιαία προετοιμασία για τη ζωή εκτός των τειχών,
- ✧ η δημιουργία ευκαιριών απασχόλησης,
- ✧ η μείωση της υποτροπής (εκ νέου ποινικής εμπλοκής).

Η συντομότερη αποφυλάκιση και η απόδραση από την καθημερινότητα της φυλακής χαρακτηρίζουν την αρχική απόφαση συμμετοχής των κρατουμένων στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, τα κίνητρά τους μετακινούνται στη δημιουργική διαχείριση του χρόνου τους και την απόκτηση δεξιοτήτων και προσόντων. Τελικά, οδηγούνται στην προσπάθεια για μια διαφορετική προοπτική επιβίωσης μετά τη φυλακή.

Η ανάγκη των κρατουμένων για ασφάλεια και ελευθερία υπερέχει της ανάγκης για εκπαίδευση. Ο κρατούμενος, για να μάθει, χρειάζεται να αισθανθεί ότι βρίσκεται σε ένα ασφαλές περιβάλλον, να δεσμευτεί και να αισθανθεί ότι η εκπαίδευση γίνεται μια γέφυρα ανάμεσα στο μέσα και το έξω, μία γέφυρα ανάμεσα σε εκείνον και την κοινωνία, αλλά και μία εσωτερική γέφυρα ανάμεσα σ' αυτό που αισθάνεται και τον τρόπο που μπορεί να το εκφράσει. Ο χώρος του σχολείου ή της εκπαίδευσης αποτελεί μια παροδική διαφυγή, «ένα μικρό νησί», «μια ζωντανή δραστηριότητα» μέσα στη «Νεκρά Θάλασσα της φυλακής». Η ύπαρξη εκπαιδευτικών δομών μέσα στη φυλακή επιχειρεί την ανάδειξη μιας διαφορετικής κουλτούρας στην καλλιέργεια των σχέσεων και των προσδοκιών, την κατανόηση της έννοιας της ομάδας μέσα από την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία καλού κλίματος και όχι με τη σύγκρουση, τη βία και την υιοθέτηση αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών.

Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις επιδρά θετικά στην ψυχική υγεία των κρατουμένων, καθώς απαλύνει τις συνέπειες του εγκλεισμού, εξανθρωπίζει τις συνθήκες κράτησης, συμβάλλει στη δημιουργία ήρεμου κλίματος μέσα στη φυλακή. Μαζί με την ανάπτυξη των θεραπευτικών προγραμμάτων μπορεί να θεωρηθεί από τις αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις πρόληψης της παραβατικότητας και λειτουργίας του συστήματος απονομής της ποινικής δικαιοσύνης και άσκησης σωφρονιστικής πολιτικής.

Δραστική μείωση της υποτροπής εμφανίζεται σε κρατούμενους οι οποίοι ολοκληρώνουν έναν κύκλο σπουδών κατά τη διάρκεια της ποινής τους και παρακολουθούν προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί με βάση τις ανάγκες τους. Επικρατεί η άποψη ότι όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης επιτυγχάνεται, τόσο μειώνεται ο δείκτης υποτροπής των κρατουμένων μετά την αποφυλάκισή τους. Όσοι εξακολουθούν να σπουδάζουν και μετά τη φυλακή θέτουν έναν στόχο και παραμένουν απασχολημένοι, έχουν μια νόμιμη ρουτίνα, ωριμάζουν ως ενήλικι. Η επανένταξη των κρατουμένων καθορίζεται και από τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να παρέχουν τα κατάλληλα εργαλεία, τα οποία ενδυναμώνουν την επιλογή αποφυγής της παραβατικής συμπεριφοράς. Σημαντική διαπίστωση αποτελεί ότι εκπαιδευτικά προγράμματα με αντικείμενο την τέχνη πάντα βρίσκουν αποδοχή στο συναίσθημα των κρατουμένων, ανεξάρτητα από προηγούμενες γνώσεις, ηλικία, χρόνια ποινής.

Επίλογος

Η μάθηση και η προσωπική αλλαγή εξακολουθούν να αποτελούν στόχο ζωής και μετά την αποφυλάκιση. Η συντριπτική πλειονότητα των εγχώριων μελετών για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αλλαγή των κρατουμένων εξάγει συμπεράσματα, κυρίως, για το χρονικό διάστημα παρακολούθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στη φυλακή. Αντίστοιχες έρευνες σε χώρες της Ευρώπης δείχνουν ότι, πριν την αποφυλάκιση, ως ουσιαστικότερη ανάγκη των πρώην κρατουμένων εμφανίζεται η εκπαίδευση και η ανάγκη για αλλαγή. Μετά την πάροδο ενός έτους από την αποφυλάκιση, οι ανάγκες μετατοπίζονται στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν στην επιβίωση, όπως οικονομικά προβλήματα, προβλήματα υγείας, στέγασης και ακολουθεί η εκπαίδευση. Το στόχο της επανένταξης μπορεί να επιτύχει μόνο το 15 % με 20% των πρώην κρατουμένων.

Η μάθηση δεν έχει, μόνο, μια κατεύθυνση, ούτε είναι γραμμική, αλλά είναι χρήσιμη σε μια χρονική ακολουθία, αποτελώντας εργαλείο που αποδεικνύει ότι οι κρατούμενοι δεν προσδιορίζονται απόλυτα από τη φυλακή, αλλά είχαν μια ζωή πριν και κάποιοι θα προχωρήσουν και μετά τη φυλακή. Επιπλέον, το ιδανικό της επανένταξης δεν μπορεί να αποκτήσει νόημα χωρίς την απόφαση για δράση των ίδιων των υποκειμένων. «Η ελευθερία δε δωρίζεται και ούτε κανείς γίνεται ελεύθερος από μόνος του. Οι άνθρωποι γίνονται ελεύθεροι σε στενή συνάφεια με άλλους, διαμέσου μιας κατάστασης που πρέπει να αλλάξουν» (Freire, 1985).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). *Η εκπαίδευση στη φυλακή: Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε Καταστήματα Κράτησης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς.
- Δημητρούλη, Κ. (2017). Εκπαίδευση: ουσιαστικός παράγοντας κοινωνικής επανένταξης. Στο Φ. Μηλιώνη (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Ετήσιου Συνεδρίου με θέμα: «Επάνοδος: Η πορεία προς την κοινωνική επανένταξη»* (σσ.149-158). Αθήνα: Εκδόσεις Διόνισος.
- Δημητρούλη, Κ. (2017). Ενδυναμώνοντας τη συνέχεια ... εκτός των τειχών. Στο *Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές: Κριτική σκέψη και δημιουργικότητα. Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σσ.225-412). Αθήνα 23-25 Ιουνίου 2017. adulthoodeduc.gr/images/Praktika_022018-min.pdf
- Δημητρούλη, Κ., Θεμελί, Ο. & Ρηγούτσου, Ε. (2008). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την κοινωνική συνοχή»* (σσ.199-204). Βόλος 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε./ Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Freire, P. (1985). Μερικές παρατηρήσεις για την κριτική συνειδητοποίηση. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. (Μ. Κατσούλης, Μετ.). Αθήνα: ΚΕΜΕΑ.
- Behan, C. (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation and the Potential for Transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20-31.
- Sykes, G. (2007, first edition 1958). *The Society of Captives: A Study of Maximum Security Prisons*. Princeton: Princeton University Press:
- Visher, C. A. & Travis, J. (2011). Life on the Outside: Returning One After Incarceration. *The Prison Journal*, 9 (3), 102 – 119.

Καλλιόπη Δημητρούλη

Εκπαίδευση ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας

Στην εποχή μας τα ηλικιακά δεδομένα αλλάζουν· ζούμε περισσότερο, παντρευόμαστε και κάνουμε παιδιά σε μεγαλύτερη ηλικία, βγαίνουμε αργότερα στη σύνταξη. Υπάρχει, κατά συνέπεια, αυξανόμενη ανάγκη για διαρκή μάθηση, δηλαδή για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, πεποιθήσεων, αξιών, συμπεριφορών και στάσεων, ώστε να μπορέσουμε όλοι μεγαλώνοντας να παραμείνουμε υγιείς, ανεξάρτητοι και ενεργοί για όσο το δυνατόν περισσότερα χρόνια.

Η μάθηση στις μεγαλύτερες ηλικίες υποστηρίζει τη διαδικασία των αλλαγών που φέρνει η ζωή και ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που ήδη διαθέτουν, να αντεπεξέλθουν στις διαρκείς κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία. Η έμφαση για τη μάθηση στις μεγαλύτερες ηλικίες αυξάνεται παγκοσμίως και υπάρχουν, πλέον, πολυάριθμες έρευνες που υποστηρίζουν τη διασύνδεση ανάμεσα στη διά βίου μάθηση και την καλή υγεία αλλά και την καταπολέμηση της απομόνωσης και της μοναξιάς.

Τι το ιδιαίτερο έχουν όμως τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που τους διαχωρίζει από τους υπόλοιπους ενήλικους; Γιατί η εκπαίδευσή τους είναι κάτι παραπάνω από την εκπαίδευση ενηλίκων με συγκεκριμένη ομάδα-στόχο; Από μια κοινωνική οπτική, η απάντηση είναι απλή: η κοινωνία έχει κατασκευάσει μία αρνητική εικόνα για το γήρας και τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης για την ηλικιακή αυτή ομάδα είναι να αποδομηθεί και να αναδομηθεί αυτή η εικόνα, διότι εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι έχουν γαλουχηθεί με περιοριστικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Σύμφωνα με τον Brookfield, η κριτική σκέψη είναι μία παραγωγική και θετική δραστηριότητα, μία διαδικασία που

ποικίλλει ανάλογα με το πλαίσιο. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ενδυνάμωσης των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, αυτό σημαίνει αναγνώριση και μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών σχετικά με τις αναπόφευκτες φθορές του χρόνου. Αλλά και σύμφωνα με τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, η εκπαίδευση μπορεί να ενθαρρύνει τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να στοχαστούν κριτικά επάνω στις παραδοχές που έχουν εσωτερικεύσει σχετικά με την αυτοεικόνα τους και τις δυνατότητές τους, όπως και τον τρόπο με τον οποίον οι παραδοχές διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές απέναντί τους και να απελευθερωθούν από αυτές.

Στον αντίποδα του μοντέλου της παρακμής που θεωρεί τα γηρατειά αναπόφευκτο κακό, χρειάζεται μια πιο αισιόδοξη θεώρηση που βλέπει αυτήν την περίοδο του ανθρώπου ως δημιουργική και παραγωγική, που θα αλλάξει τη στάση όλων μας απέναντι στο “μεγαλώνω και γερνώ”.

Οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας, επίσης, διαφέρουν από τους νεότερους αναφορικά με τον πλούτο εμπειριών και δεξιοτήτων που ήδη διαθέτουν, ο οποίος δύναται να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να την εμπλουτίσει. Μάλιστα, η εμπειρία τους θα μπορούσε να έχει σχέση με το αντικείμενο που διδάσκεται και να υπερτερεί από αυτήν του εκπαιδευτή. Ωστόσο, διαφέρουν και πολύ μεταξύ τους, καθώς η ηλικία από μόνη της δεν ορίζει μία κοινή κοινωνική ταυτότητα. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευόμενοι δεν σχηματίζουν μία ομοιογενή ομάδα, παρουσιάζοντας διαφορές ανάλογα με το φύλο, την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό τους υπόβαθρο, τα εισοδήματά τους, ακόμα και με τη γενική φυσική κατάστασή τους. Η ταχύτητα και η ένταση του γήρατος ποικίλλει από άνθρωπο σε άνθρωπο, τόσο στο φυσιολογικό όσο και στο ψυχολογικό επίπεδο. Για τον καθένα τα γηρατειά έχουν διαφορετική έναρξη και διαφορετική διάρκεια, διαφορετικές δυνατότητες και διαφορετικές συνέπειες. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των ανθρώπων, τόσο περισσότερες διαφορές παρουσιάζουν.

Φυσικά, δεν μπορούν να παραβλεφθούν και οι αλλαγές που επιφέρει η βιολογική ωρίμανση στις αισθήσεις, κυρίως στην ακοή, την όραση και τα αντανακλαστικά του ατόμου, γεγονός που απαιτεί προσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που εφαρμόζονται. Αν και οι αλλαγές, εσωτερικές και εξωτερικές, που σχετίζονται με την ηλικία ενδέχεται να επιφέρουν κάποιες λειτουργικές απώλειες, οι αλλαγές αυτές δεν σημαίνουν ότι το άτομο αρρωσταίνει ή ότι όλα τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας είναι απαραίτητως αδύναμα και με μειωμένες ικανότητες.

Αντιθέτως, η δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποια άτομα μεγαλύτερης ηλικίας στην απόκτηση νέων γνώσεων αντισταθμίζεται από την ωριμότητα και την εμπειρία. Επίσης, είναι, συνήθως, πιο ενθουσιώδεις και αφοσιωμένοι εκπαιδευόμενοι από τους νεότερους. Ακόμα, έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν να χρησιμοποιήσουν και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου τους για διαδικασίες για τις οποίες οι νεότεροι χρησιμοποιούν μόνο ένα, δίνοντας νέες διαστάσεις και προοπτικές στη μαθησιακή εμπειρία.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, συνήθως, κινούνται γύρω από τρεις άξονες: αυτόν της αυτάρκειας, δηλαδή της ανάγκης να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, της προσωπικής έκφρασης που τους παρωθεί να συμμετέχουν σε δραστηριότητες για τη δική τους ευχαρίστηση και όχι απαραίτητα για την επίτευξη κάποιου στόχου, και της κοινωνικής συνεισφοράς, σύμφωνα με την οποία το άτομο αποφασίζει πώς θα είναι χρήσιμο συνεισφέροντας στην κοινωνία.

Αναφορικά με την αυτάρχεια, ένας ιδιαίτερα σημαντικός τομέας εκπαίδευσης είναι αυτός των ψηφιακών δεξιοτήτων. Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποιούν πολύ λιγότερο τις ψηφιακές εφαρμογές απ' ό,τι οι νεότεροι. Ταυτόχρονα, ολοένα και περισσότερες υπηρεσίες γίνονται διαθέσιμες μόνο διαδικτυακά (ηλεκτρονικές συναλλαγές σε τράπεζες, δημόσιο, εφορία, υπηρεσίες υγείας κ.λπ.). Η ταχύτητα με την οποία εξελίσσονται τα πράγματα στον ψηφιακό κόσμο απαιτεί άμεσες πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας στη χρήση ηλεκτρονικών εφαρμογών. Το ψηφιακό χάσμα που σχετίζεται με την ηλικία και την εκπαίδευση που φαίνεται να υπάρχει παγκοσμίως, καθιστά αυτό το ζήτημα κρίσιμο και τη στοχευμένη μάθηση απαραίτητη, προκειμένου να αποφευχθεί περαιτέρω αποκλεισμός.

Στην Ελλάδα δεν έχει υπάρξει πολιτική βούληση για την εκπαίδευση αυτής της ηλικιακής ομάδας, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να έχουν χάσει την επαφή με τη μάθηση. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν στοχευμένες παρεμβάσεις ψηφιακής ενδυνάμωσης ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας που να παρέχονται από την Πολιτεία, ούτε υπάρχουν άλλου τύπου διαδικασίες, όπως η προετοιμασία για τη μετάβαση από την εργασία στη συνταξιοδότηση, η οποία να περιλαμβάνει και τη σχετική εκπαίδευση.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Ενώ ο πληθυσμός της Ελλάδας γερνάει διαρκώς και με αυξητική τάση, τα δικαιώματα των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας στη χώρα μας παραβιάζονται, χωρίς να υπάρχει θεσμικό πλαίσιο για την προστασία τους. Η πιο διαδεδομένη μορφή διάκρισης, η ηλικιακή, όχι μόνο είναι πολιτισμικά αποδεκτή αλλά είναι και δύσκολο να εξακριβωθεί και επηρεάζει πολλαπλούς τομείς (εργασία, υγεία, ασφάλιση) οδηγώντας σε κοινωνικό αποκλεισμό, απομόνωση, ανέχεια. Τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας αποτελούν μία παραγνωρισμένη ομάδα και οι διαμορφωτές πολιτικών δεν αναγνωρίζουν την ανάγκη για την κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους. Ενώ η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό ισάξιο της φροντίδας υγείας και εξίσου απαραίτητο για την ευεξία αλλά και την υγεία του ατόμου, δεν υπάρχει προσφορά οργανωμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρά μόνο μεμονωμένα, από εξειδικευμένους ιδιωτικούς φορείς.

Η εκπαίδευση ως όχημα για την καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας και της καταπάτησης των δικαιωμάτων μπορεί να δώσει την ευκαιρία στα άτομα μεγαλύτερης

ηλικίας να ανακτήσουν τη θέση τους ως ισότιμοι πολίτες. Η αναγνώριση των δικαιωμάτων τους στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο θέμα ισότητας και δικαιοσύνης αλλά ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Mezirow, «οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι αφοσιωμένοι στη διεκδίκηση της κοινωνικής δικαιοσύνης». Και παρά την ετερογένεια των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, που αναφέρθηκε προηγουμένως, ο εκπαιδευτής πρέπει να ακολουθεί μία κοινή προσέγγιση για τον μετασχηματισμό των αρνητικών κοινωνικών προκαταλήψεων. Η κριτική γεροντολογία επιτάσσει μία κοινή (communal) εκπαιδευτική προσπάθεια. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Freire: «μόνο μέσα από την ενότητα στην ετερότητα μπορούν οι καταπιεσμένες ομάδες να γίνουν πιο αποτελεσματικές στον αγώνα τους εναντίον κάθε μορφής καταπίεσης.»

Ο δεκάλογος της εκπαίδευσης σε μεγαλύτερες ηλικίες

Μερικές πρακτικές συμβουλές για την εκπαίδευση ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας:

1. Αντιστεκόμαστε στις ηλικιακές διακρίσεις κάθε μορφής, ιδίως αναφορικά με στάσεις και στερεότυπα.
2. Αναγνωρίζουμε ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας διαφέρουν μεταξύ τους και μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους.
3. Σεβόμαστε τις ανάγκες τους.
4. Τους εμπλέκουμε στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό.
5. Δίνουμε την αναγνώριση και υποστήριξη που χρειάζονται.
6. Εξασφαλίζουμε ένα φιλικό για την ηλικία τους περιβάλλον.
7. Δεν τους συμπεριφερόμαστε συγκαταβατικά.
8. Χρησιμοποιούμε βιωματικές και συμμετοχικές μεθόδους που να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους.
9. Οι επαναλήψεις, η σύνδεση της νέας γνώσης με την παλιά και η πρακτική εξάσκηση είναι σημαντικά οργανωτικά μέσα, όπως και η χρήση επικεφαλίδων, πλαγιτίτλων, περιλήψεων και οπτικού υλικού.
10. Θυμόμαστε πως ό,τι εμείς θεωρούμε εύκολο ή δεδομένο, δεν είναι απαραίτητα το ίδιο και για εκείνους.

Αλλά πρωτίστως, καλό είναι πάντα να θυμόμαστε και να δίνουμε έμφαση στη σημασία της χαράς, της κοινωνικότητας, της δημιουργικότητας και της διασκέδασης ως κύριων παραγόντων για συμμετοχή στη μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Findsen, B. (2005). *Learning Later*. Florida: Krieger.

Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan.

Laslett, P. (1991). *A Fresh Map of Life*. Cambridge: Harvard University Press.

Λαζαρίδου, Τ. (2010). *Η Εκπαίδευση στην Τρίτη Ηλικία*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τσέλσυ Λαζαρίδου

Εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων

Ποιος είναι ο εκπαιδευτής και η εκπαιδευτρια ενηλίκων: ένας λειτουργικός ορισμός

Ο εκπαιδευτής/η εκπαιδευτρια ενηλίκων (αγγλ. adult educator) είναι κατά κύριο λόγο εκείνος ή εκείνη που ασκεί επαγγελματικά (με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις απαραίτητες δεξιότητες –κάθετες και οριζόντιες, τα πιστοποιημένα προσόντα, το είδος της απασχόλησης, τον τρόπο πρόσληψης, την αμοιβή, την ασφαλιστική και υγειονομική κάλυψη, κ.λπ.) το ρόλο του διδάσκοντος ή της διδάσκουσας αποκλειστικά σε ενήλικα άτομα και σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ή/και γνωστικό αντικείμενο, τόσο σε φορείς τυπικής εκπαίδευσης όσο και σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, σε οργανωμένα κατά περίπτωση εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στη μάθηση, στην ανάπτυξη ή/και στη βελτίωση δεξιοτήτων (βασικών, κάθετων ή/και εγκάρσιων).

Με βάση, ωστόσο, τη διεθνή εμπειρία και τη σχετική βιβλιογραφία, ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται σε πολλές περιπτώσεις πολύ ευρύτερα, για να προσδιορίσει ρόλους και καθήκοντα ή ακόμη και κατηγορίες εργασιακών υποχρεώσεων πέραν των αμιγώς διδακτικών (π.χ. συμβουλευτικών, οργανωτικών, διοικητικών, γραμματειακών, κ.λπ.). Πολλοί από τους όρους οι οποίοι χρησιμοποιούνται διεθνώς για να προσδιορίσουν τα διαφορετικά καθήκοντα και τους ρόλους τους οποίους δυνητικά αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτής ή μια εκπαιδευτρια ενηλίκων αφορούν στην έμπρακτη εκπαίδευση (practitioner), την καθηγεσία (professor, lecturer, instructor), την ενδυνάμωση ή την εμφύχωση (animateur), την παροχή συμβουλευτικού έργου, μαθησιακής διευκόλυνσης ή καθοδήγησης (counsellor, facilitator, mentor), την

επαγγελματική κατάρτιση (vocational teacher/trainer), την προπόνηση/προγύμναση (coach), τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (curriculum developer), την εγκυροποίηση δεξιοτήτων οι οποίες αποκτήθηκαν άτυπα (validator), την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων (assessor, evaluator), την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού (human resource manager), και φυσικά αυτήν καθεαυτήν την παροχή διδακτικού έργου (teacher, tutor).

Το ερώτημα, επομένως, ποιος είναι ο εκπαιδευτής και η εκπαιδευτρια ενηλίκων δεν μπορεί να απαντηθεί επαρκώς χωρίς να αναγνωριστούν τα ποικίλα περιβάλλοντα εργασίας, οι διαφορετικές ενήλικες ομάδες αναφοράς (νέοι ενήλικοι, εργαζόμενοι επαγγελματίες, άνεργοι, κοινωνικά ευάλωτες ομάδες ενηλίκων, ενήλικοι με αναπηρία, ηλικιωμένοι, ομάδες με διαφορετικό εθνο-πολιτισμικό υπόβαθρο, μετανάστες, κ.λπ.), οι κάθε είδους φορείς ή πάροχοι εκπαίδευσης ενηλίκων (κρατικοί, ιδιωτικοί, ΜΚΟ, επιχειρήσεις, επαγγελματικοί σύλλογοι και σωματεία, κ.λπ.), καθώς και η εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία των σχετικών προγραμμάτων (π.χ. βασική εκπαίδευση ενηλίκων, «δευτέρα ευκαιρία», αρχική ή συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση, κοινωνική ένταξη, ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, μαθητεία, κ.λπ.).

Δεν θα πρέπει να μας διαφύγει, επίσης, το ότι η συμβολή και τα καθήκοντα των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτριών ενηλίκων ποικίλλουν και ως προς τις επιμέρους ομάδες ενηλίκων στις οποίες παρέχουν εκπαιδευτικό έργο (π.χ. ηλικιακές, κοινωνικές, επαγγελματικές, κ.λπ.), τα κίνητρα και τις πρακτικές τους (π.χ. μαθητοκεντρικές, με έμφαση στο περιεχόμενο ή στις δεξιότητες, κ.λπ.), τις επιστημολογικές τους αφετηρίες και αναζητήσεις (π.χ. κριτική προσέγγιση, ανθρωπιστική προσέγγιση, συμπεριφορική προσέγγιση, κ.λπ.), τις προοπτικές και τις πεποιθήσεις τους (π.χ. έμφαση στη διαδικασία, έμφαση στο αποτέλεσμα, κ.λπ.), τις επαγγελματικές τους διαδρομές, καθώς και τις συνθήκες εργασίας τους (π.χ. πλήρης απασχόληση, με σύμβαση έργου, ημι-απασχόληση, μόνιμη απασχόληση, ελεύθερο επάγγελμα, εθελοντισμός, κ.λπ.).

Περιοχές δράσης και διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτή και της εκπαιδευτριας ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή και της εκπαιδευτριας ενηλίκων σε πολλές περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και πολυδιάστατος. Η πολλαπλότητα του ρόλου τους βρίσκεται σε αντιστοιχία με την πολλαπλότητα και ποικιλομορφία της ίδιας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πιο ειδικά, οι γενικές περιοχές δράσης ή τα περιβάλλοντα εργασίας στα οποία δραστηριοποιούνται περιλαμβάνουν την *επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η αρχική, η συνεχιζόμενη, η ενδοϋπηρεσιακή και άλλες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης, την *εκπαίδευση «δευτέρας ευκαιρίας»* η οποία αφορά στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων και τον γραμματισμό, την *εκπαίδευση για την κοινωνική συνοχή* η οποία αφορά σε μετανάστες, άνεργους και σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες ατόμων, και την *ανοιχτή ή φιλελεύθερη (liberal) εκπαίδευση* η οποία είναι σε όλους προσβάσιμη και στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και την ενδυνάμωσή τους (Buiskool κ.ά., 2010). Επιπλέον,

πρέπει να ληφθεί υπόψη και η ευρύτητα του φάσματος παροχής της εκπαίδευσης ενηλίκων σε άτομα με πολύ διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο και σε πολλά και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, η ποικιλία των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και οι διαφορετικές συνθήκες απασχόλησης των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών ενηλίκων στον δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα ή η εργασία πλήρους ωραρίου και μερικής απασχόλησης (Zarifis & Papadimitriou, 2014: 155).

Στην Ελλάδα - αλλά και σε αρκετές, κυρίως ευρωπαϊκές, χώρες - τονίζεται ιδιαίτερα η κοινωνική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτή και της εκπαιδευτριας ενηλίκων, με έμφαση στην κοινωνική συνοχή, σε κοινοτικά ζητήματα, στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη, κ.λπ. Σε πολλές περιπτώσεις, ο ρόλος τους συνδέεται, επίσης, με την ατομική ανάπτυξη των ενηλίκων. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, ο ρόλος τους συνδέεται κυρίως με την εργασία και την απασχόληση και πιο συγκεκριμένα με την ένταξη ή την επανένταξη στην αγορά εργασίας, την επαγγελματική κατάρτιση και την ειδίκευση σε κάποιο επάγγελμα. Πιο πρόσφατα, φαίνεται ότι τα νέα πεδία δράσης για τον εκπαιδευτή και την εκπαιδευτριά ενηλίκων, διεθνώς, αφορούν στην αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης και την εγκυροποίηση δεξιοτήτων οι οποίες αποκτώνται σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ή με άτυπο τρόπο (π.χ. στον χώρο εργασίας), καθώς και στην εκπαίδευση από απόσταση, με τη χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών πλατφορμών μάθησης (Κόκκος, 2008).

Αξιοσημείωτη είναι η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου τους. Η εκπαίδευση ενηλίκων, ως θεσμός, αγγίζει την πλέον πολιτική διάσταση της πραγματικότητας, καθώς εκπαιδεύει πολίτες, τους ασκεί σε πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές, ενώ στοχεύει και στην κατανόηση και τη διατήρηση του δημοκρατικού πολιτεύματος. Ειδικότερα, και στο μέτρο που η εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται σε πολίτες που είναι εξοικειωμένοι με δράσεις και πρακτικές για τις οποίες γνωρίζουν ότι μπορεί να τους βοηθήσουν στη βελτίωση της επαγγελματικής και την κοινωνικής τους θέση, αποτελεί και μία συνειδητή πολιτική επιλογή, καθώς οι ενήλικοι αξιοποιώντας το δικαίωμα της εκπαίδευσης ασκούν ένα από τα θεμελιώδη πολιτικά τους δικαιώματα. Στο πλαίσιο αυτό, ο/η κριτικά στοχαζόμενος/η (ή αυτοστοχαζόμενος/η) εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων οφείλει να στοχεύει και στην πολιτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων (Knowles, 1989).

Πλέγμα δεξιοτήτων

Η πολυπλοκότητα του τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων και η ευρεία ποικιλία προγραμμάτων εκπαίδευσης δημιουργεί ιδιαίτερες προκλήσεις για τον/την εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες αναμένεται να διαθέτουν. Σύμφωνα με την μελέτη των Buiskool κ.ά. (2010), φαίνεται ότι δεν υπάρχει μία παγιωμένη αντίληψη για τις τυπικές ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για την εκπλήρωση των επαγγελματικών τους καθηκόντων εν γένει, λόγω της ποικιλομορφίας του πεδίου. Σε ορισμένα ευρωπαϊκά κράτη όπως στην Ελλάδα,

έχει αναπτυχθεί επαγγελματικό περίγραμμα δεξιοτήτων το οποίο και εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό, κυρίως στο πλαίσιο οργάνωσης προγραμμάτων από θεσμικούς φορείς. Το πεδίο εφαρμογής τέτοιου είδους περιγραμμάτων διαφέρει σημαντικά μεταξύ φορέων σε θεσμικό και σε περιφερειακό επίπεδο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Γερμανία) (Nuisl von Rein, 2008).

Το ευρύ πλέγμα των απαιτούμενων δεξιοτήτων, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Βεργίδης, 2002 & 2006), αφορά στη σύνδεση της κατάρτισης με την αγορά εργασίας και την τοπική κοινωνία, στη διαπραγμάτευση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και στον προσδιορισμό των πιθανών γνώσεων και εμπειριών τους, στην επιλογή και στον προσδιορισμό του ακριβούς περιεχομένου των εκπαιδευτικών ενοτήτων που θα διδάξει ανάλογα με το επίπεδο των ενήλικων εκπαιδευόμενων, τις ανάγκες τους και τις προσδοκίες τους, στην οργάνωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου, στη χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών, στην εμπύχωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από εύάλωτες κοινωνικές ομάδες, στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της, και στην κριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών πρακτικών του και στην αξιολόγηση του έργου του (Βαϊκούση κ.ά., 2008).

Επαγγελματική ταυτότητα, απασχόληση και καθήκοντα

Θίγοντας το θέμα της επαγγελματοποίησης του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, πρέπει να επισημανθεί ότι με βάση τα μέχρι τώρα δεδομένα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη υπάρχουν συγκριτικά λίγοι/ες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων πλήρους απασχόλησης, ενώ οι περισσότεροι/ες εργάζονται περιστασιακά και στη βάση της μερικής απασχόλησης. Μελετώντας ειδικότερα την επαγγελματοποίησή τους στον ευρωπαϊκό χώρο, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι υπάρχουν αρκετά προβλήματα, όπως αυτό της ύπαρξης πολλών διαφορετικών τρόπων πιστοποίησης προσόντων στις ευρωπαϊκές χώρες, της πληθώρας πτυχιών και πιστοποιητικών από διαφορετικά ιδρύματα ή οργανισμούς (θεσμικούς και μη), που καθιστούν δυσχερή την εγκυρότητά τους, καθώς επίσης και της εργασιακής ανασφάλειας (Nuisl von Rein, 2008). Σχετικά, μάλιστα, με το τελευταίο θέμα, οι Busikool κ.ά. (2010) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων στην τυπική εκπαίδευση (π.χ. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) συχνά είναι μόνιμοι, ενώ της μη τυπικής εκπαίδευσης είναι είτε ελεύθεροι επαγγελματίες είτε εργαζόμενοι/ες με συμβάσεις μερικής απασχόλησης.

Στις λίγες διαθέσιμες μελέτες, οι οποίες έχουν δημοσιευθεί σχετικά με το θέμα, επισημαίνεται, επίσης, ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι μισθοί, η κοινωνική ασφάλιση και οι οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων δεν είναι ικανοποιητικές, κυρίως λόγω της έλλειψης ενός λειτουργικού πλαισίου για την επαγγελματοποίησή τους και την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι Zarifis & Papadimitriou (2014) προτείνουν την οικοδόμηση ενός πλαισίου ανάπτυξης της επαγγελματικής δράσης το οποίο θα στηρίζεται στην ταυτοποίηση συγκρίσιμων

δεξιοτήτων απαραίτητων για τους/τις εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων, προκειμένου να θεωρούνται επαγγελματίες, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τα δικαιώματά τους στην αγορά εργασίας.

Η επαγγελματοποίηση, ωστόσο, του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων εν γένει δεν αφορά αποκλειστικά στην απλή πιστοποίηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδαγωγικών, αλλά είναι μία κοινωνική διαδικασία μέσω της οποίας η εργασία μετασχηματίζεται σε επάγγελμα με βάση την απόκτηση ιδιαίτερων γνωρισμάτων μέσω της διαρκούς αναμόρφωσης του επαγγελματικού περιγράμματος, της βελτίωσης ή της ενημέρωσης των σχετικών δεξιοτήτων μέσω συστηματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της εγκυροποίησης όσων δεξιοτήτων αποκτήθηκαν άτυπα στον χώρο εργασίας ή μέσω της ανταλλαγής εμπειριών με άλλους επαγγελματίες (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Η ανάγκη για επαγγελματοποίηση του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων καθίσταται ακόμα πιο επιτακτική και λόγω της μεγάλης ποικιλομορφίας του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων –διαφορετικές ομάδες/στόχοι, διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, διαφορετικές επαγγελματικές διαδρομές για να γίνει κάποιος εκπαιδευτής ή εκπαιδεύτρια ενηλίκων, διαφορετικό εργασιακό καθεστώς, και τέλος ευρύ πλέγμα δεξιοτήτων.

Οι προκλήσεις στον τομέα αυτόν μπορούν να αντιμετωπισθούν με τον εντοπισμό κοινών στοιχείων δράσης στην εργασία των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών ενηλίκων (π.χ. διδασκαλία, αξιολόγηση, παραγωγή πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού), καθώς και κοινών παραμέτρων οι οποίες ορίζουν τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στο έργο τους (π.χ. διαχείριση κρίσεων, δημιουργία δικτύων με άλλους επαγγελματίες, διαχείριση χρόνου, οικονομική διαχείριση, κ.λπ.) (Κεδράκα, 2009).

Ελκυστικότητα του επαγγέλματος

Το συγκεκριμένο επάγγελμα, αν και δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστικό σε όσους και όσες επιθυμούν μια μόνιμη εργασία ή μία σταθερή εργασιακή σχέση με έναν εργοδότη (άλλωστε οι μόνιμες θέσεις εργασίας σε αυτό το πεδίο δεν είναι πολλές), φαίνεται να αποτελεί επιλογή, τόσο βιοποριστική όσο και ως μέσο για επαγγελματική εξέλιξη για όλο και περισσότερους/ες, κυρίως νέους και νέες, εκπαιδευτές/τριες με υψηλό επίπεδο σπουδών. Σε σχετικές μελέτες επισημαίνεται ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει αύξηση των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων οι οποίοι/ες εργάζονται για περισσότερους από έναν εργοδότες, σε ελεύθερη βάση. Μία εξήγηση για αυτή την αυξητική τάση είναι και η αντίστοιχη αύξηση των παρόχων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίοι προσφέρουν θέσεις εργασίας μερικής απασχόλησης και βραχυπρόθεσμες συμβάσεις, και συνεπώς η συνεργασία με ελεύθερους επαγγελματίες αποτελεί το πρότυπο απασχόλησης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα, όταν ένας φορέας ή πάροχος εκπαίδευσης ενηλίκων επιθυμεί να αξιοποιήσει έναν εκπαιδευτή ή μια εκπαιδεύτρια για μικρό αριθμό διδακτικών ωρών την εβδομάδα. Αυτό το βιομηχανικό πρότυπο απασχόλησης καθιστά για πολλούς ελκυστικό το επάγγελμα

του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, ειδικά για νέους επαγγελματίες οι οποίοι αναζητούν έναν τρόπο εισόδου στο πεδίο για απόκτηση εμπειρίας. Εξάλλου, σε αρκετές περιπτώσεις, οι συμβάσεις εργασίας ανανεώνονται. Άλλοι λόγοι είναι ότι πολλοί νέοι άνθρωποι προτιμούν έναν ευέλικτο τρόπο ζωής, με ευέλικτο ωράριο ή απλώς τους αρέσει να εργάζονται ως εκπαιδευτές και εκπαιδευτριες, επειδή μπορούν να εμβαθύνουν στο ρόλο τους και να αναπτύσσουν, έστω και άτυπα, τις δεξιότητές τους.

Επίλογος

Συνοπτικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτή και της εκπαιδευτριας ενηλίκων χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από σχετική εργασιακή ανασφάλεια και έχει πολλές προκλήσεις όντας ιδιαίτερος απαιτητικό, επειδή οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, με διαφορετική αφετηρία, διαφορετικά κίνητρα και διαφορετικές προτεραιότητες και προσδοκίες, τόσο από το ίδιο το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και από τον χώρο εργασίας τους. Απαιτεί ένα ευρύ πλέγμα κάθεται και οριζόντιων δεξιοτήτων, δεν πιστοποιείται με τρόπο ενιαίο και δεν χαρακτηρίζεται από εργασιακή ομοιογένεια, λόγω των διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των ποικίλων θεσμικών και μη φορέων οι οποίοι ενεργοποιούνται στο συγκεκριμένο πεδίο παρέχοντας εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προγράμματα, της ποικιλίας των ρόλων και των καθηκόντων στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες, καθώς και της μικρής κοινωνικής αναγνωρισιμότητας των επαγγελματιών οι οποίοι το επιλέγουν. Σε αρκετές περιπτώσεις, το συγκεκριμένο επάγγελμα προσφέρει ελευθερία, επαγγελματική αυτονομία, καθώς και την αίσθηση παροχής έργου για έναν καλό σκοπό και αναγνώριση από τους ενήλικους εκπαιδευόμενους (Knowles, 1989). Ωστόσο, συχνά δεν παρέχει καλές προοπτικές σταδιοδρομίας, ούτε προσφέρει καλή αμοιβή. Η ελκυστικότητά του είναι περισσότερο θέμα εγγενών κινήτρων και θετικής εμπειρίας, η οποία προκύπτει από τις προσδοκίες που δημιουργούνται στον χώρο εργασίας, παρά ζήτημα επαγγελματικού γοήτρου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Buiskool, B.J., Broek, S.D. van Lakerveld, J.A. Zarifis, G.K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals (final report for the European Commission DG EAC)*. Zoetermeer: Research voor Beleid. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/2447353>
- Fordham, P. & Fox, J. (1989). Training the adult educator as professional. *International Review of Education, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/ Revue internationale l'éducation*, 35(2), 209-210.
- Knowles, M.S. (1989). *The Making of an Adult Educator*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nuissl von Rein, E. (2008). *Qualifying adult learners professionals in Europe*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Zarifis, G.K. & Papadimitriou, A. (2015). What Does it Take to Develop Professional Adult Educators in Europe? Some Proposed Framework Guidelines. *Andragoške Studije*, 2, 9-22.
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδες Εκπαιδευομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (1999). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2002). *Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.
- Βεργίδης, Δ. (2006). «Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης». Στο Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σσ. 81-93). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κεδράκα, Α. (2009). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: Εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γιώργος Κ. Ζαρίφης

Εκπαιδευτικές ανάγκες

Η θέση του Freire ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν μπορεί να βασίζεται στο τι ο παιδαγωγός νομίζει ότι είναι καλύτερο να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι, θέτει με επιγραμματικό τρόπο το ζήτημα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων. Αφετηρία για την οργάνωση του προγραμματικού περιεχομένου της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τον Freire, θα πρέπει να είναι η υπάρχουσα συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία προβληματοποιείται, δηλαδή τίθεται ως πρόβλημα (problem posing). Για τον προσδιορισμό του θεματικού περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων σε μια περιοχή, απαιτείται ειδική έρευνα.

Η ερευνητική ομάδα, κατ' αρχάς, αξιοποιεί δευτερογενείς πηγές για την καταγραφή και την ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης στην περιοχή. Στη συνέχεια, συνεργάζεται με εθελοντές πληροφορητές, συγκεντρώνοντας περισσότερα στοιχεία για τα σημαντικά δεδομένα της περιοχής. Η συμμετοχική έρευνα συνεχίζεται με επιτόπιες επισκέψεις των ερευνητών, για την προσέγγιση της πραγματικότητας του πληθυσμού, διαμέσου συζητήσεων με τους κατοίκους και παρατήρησης. Το ερευνητικό υλικό που συγκεντρώνεται αναλύεται από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, τους πληροφορητές και εκπροσώπους των κατοίκων της περιοχής, με σκοπό την οργάνωση του προγραμματικού περιεχομένου της εκπαιδευτικής δράσης.

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, η διευρυμένη ομάδα κωδικοποιεί τα προβλήματα και τις αντιφάσεις που επιλέγει. Οι κωδικοποιήσεις αυτές (σχέδια, φωτογραφίες, σύντομα κείμενα, σκίτσα, κ.ά.) πρέπει να παρουσιάζουν καταστάσεις οικείες στον πληθυσμό της περιοχής (υπαρξιακές καταστάσεις), δεδομένου ότι, σύμφωνα με τον Freire, οι κάτοικοι συμμετέχουν με ενδιαφέρον, όταν οι κωδικοποιήσεις αναφέρονται άμεσα στις ανάγκες τους. Όμως, όπως διευκρινίζει, πολύ συχνά οι συμμετέχοντες

κάτοικοι της περιοχής δεν κατανοούν τη σχέση ανάμεσα στις ανάγκες τους και στις άμεσες και έμμεσες αιτίες αυτών των αναγκών.

Στο τρίτο στάδιο της διερεύνησης, οργανώνονται κύκλοι έρευνας. Σε κάθε κύκλο έρευνας συμμετέχουν το πολύ είκοσι άτομα από τους κατοίκους της περιοχής και ο συντονιστής, με την παρουσία ενός ψυχολόγου και ενός κοινωνιολόγου. Κατά τον Freire, στους «κύκλους έρευνας» θα πρέπει να συμμετέχει το 10% των κατοίκων της περιοχής.

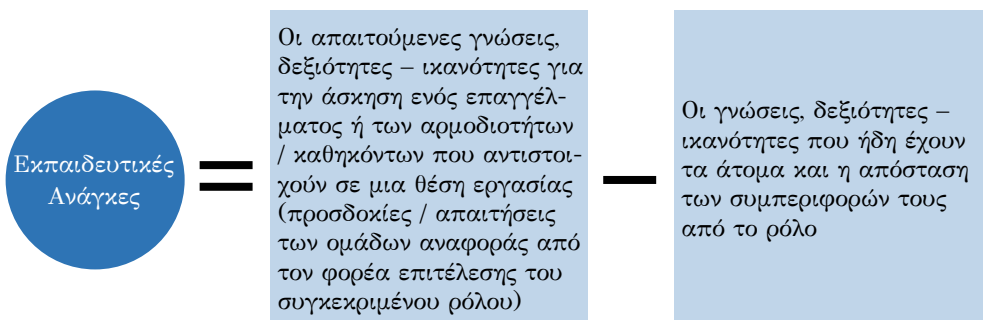
Στο τελευταίο στάδιο της διερεύνησης, τα θέματα που αναδείχθηκαν από τις συζητήσεις με τους συμμετέχοντες (παραγωγικά θέματα) ταξινομούνται από τους ερευνητές στις διάφορες κοινωνικές επιστήμες, με την εκπόνηση μιας συστηματικής διακλαδικής / διεπιστημονικής μελέτης. Αφού ολοκληρωθεί η κωδικοποίηση των θεμάτων και η οργάνωσή τους σε κεφάλαια, προετοιμάζεται το εκπαιδευτικό υλικό (φωτογραφίες, αφίσες, διαφάνειες, βιντεοταινίες, κείμενα, κ.λπ.). Όταν δεν υπάρχουν οι αναγκαίοι πόροι για τη διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού μιας περιοχής, ο Freire διευκρινίζει ότι οι εκπαιδευτές μπορούν, με βάση τις διαθέσιμες δευτερογενείς πηγές, να επιλέξουν μερικά βασικά θέματα για τις πρώτες εκπαιδευτικές συναντήσεις. Παράλληλα, οργανώνουν με τους συμμετέχοντες την περαιτέρω θεματική έρευνα, προκειμένου το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.

Στον αντίποδα της προσέγγισης του Freire για τις εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκεται η δομολειτουργιστική προσέγγιση του Parsons. Κατά τον Parsons, το κοινωνικά αναμενόμενο καθίσταται ατομικά αναγκαίο. Η κουλτούρα (οι κοινές αξίες, κανόνες, γνώσεις και πεποιθήσεις) προσδιορίζει την κοινωνική δομή: τις κοινωνικές θέσεις (status) και τους κοινωνικούς ρόλους που επιτελούν τα άτομα. Τα άτομα κατά την κοινωνικοποίησή τους αποκτούν ενδιάθετες ανάγκες (need – dispositions) που τα δεσμεύουν στην επιτέλεση των προσδοκιών και των απαιτήσεων των ομάδων αναφοράς, οι οποίες συγκροτούν τον ρόλο τους. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων είναι κοινωνικά προκαθορισμένες και συνίστανται στις προσδοκώμενες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που οφείλουν να έχουν οι φορείς ενός ρόλου για την αποτελεσματική επιτέλεσή του. Οι ανάγκες που εκφράζονται ως ρητά αιτήματα των ατόμων πηγάζουν από τις κοινωνικές δομές - αποτελούν υποκειμενική έκφραση των αντικειμενικών αναγκών - και υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να συγχλίνουν με τα λειτουργικά προαπαιτούμενα της κοινωνικής οργάνωσης. Οι δυσλειτουργίες και οι δομικές εντάσεις σε μια κοινωνική οργάνωση δημιουργούν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έννοια «ανάγκη», με βάση τα παραπάνω, θα πρέπει να μη συγχέεται με παρεμφερείς έννοιες όπως:

- ✱ *αναγκαιότητα*, που οδηγεί στην άκριτη αποδοχή οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος παρουσιάζεται σαν «αναγκαιότητα». Οι αναγκαιότητες εξ ορισμού δεν επιδέχονται συλλογική αναζήτηση, διάλογο και διαπραγμάτευση.
- ✱ *επιθυμία*, που παραπέμπει στον χωρίς κανένα κριτήριο υποκειμενισμό,

- ✧ ζήτηση, που παραπέμπει στους αυτοματισμούς της αγοράς και στο άθροισμα ατομικών ή και συλλογικών αιτημάτων,
- ✧ προτιμήσεις, που βασίζονται στην παραδοχή της ορθολογικής επιλογής των ατόμων.

Στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα διαθέσιμα επαγγελματικά περιγράμματα ή να προβούμε σε ανάλυση εργασιακών καθηκόντων (task analysis) ή σε ανάλυση αναγκαίων δεξιοτήτων (skill needs analysis) για συγκεκριμένα επαγγέλματα και συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Το ζητούμενο είναι να καθοριστούν οι γνώσεις και δεξιότητες – ικανότητες που απαιτούνται για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή για μια θέση εργασίας και ευρύτερα για την αποτελεσματική επίτευξη ενός ρόλου. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται το έλλειμμα των ενηλίκων ως προς τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, της θέσης εργασίας ή του ρόλου.



Σύμφωνα με τη θεωρία του ελλείμματος, *ανάγκη* είναι η διαφορά ανάμεσα στο υπάρχον (actual) και στο ικανοποιητικό (satisfactory) για την άσκηση ενός επαγγέλματος, μιας εργασίας ή ενός ρόλου. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να καλύπτει αυτό το έλλειμμα. Η προσέγγιση αυτή υποβαθμίζει ή και αναιρεί τη συμβολή των φορέων δράσης (ατομικών ή/και συλλογικών) στον προσδιορισμό, τη νοηματοδότηση και την ανάδειξη των εκπαιδευτικών αναγκών τους, στον δικό τους χωροχρόνο και στη βιωμένη πραγματικότητά τους.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να έχουν μια υποκειμενική διάσταση, που αναδεικνύεται από τις εμπειρίες, τα προσωπικά και επαγγελματικά προβλήματα, τις αλλαγές στη ζωή των φορέων δράσης, τη νοηματοδότησή τους, τη διαφοροποίηση στην επίτευξη ενός ρόλου και την ανάληψη νέων ρόλων (διαδράσεις των ατόμων με τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο και νοηματοδότησή τους). Επίσης, μπορεί να έχουν μια αντικειμενική διάσταση, που αναδεικνύεται από τις εξελίξεις και τις αλλαγές στην αγορά εργασίας, τις τεχνολογικές αλλαγές, κοινωνικά ή / και εργασιακά

προβλήματα (δομικές εντάσεις), αλλαγές στην κουλτούρα (προβληματοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης).

Το πλέγμα και το φάσμα των ρόλων που αναλαμβάνουν οι φορείς δράσης πολλές φορές εμπεριέχουν αντιθέσεις και αντιφάσεις όσον αφορά τις προσδοκίες και απαιτήσεις των ομάδων αναφοράς, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αντικρουόμενες ανάγκες. Στις περιπτώσεις αυτές απαιτείται διαπραγμάτευση των αναγκών στην ομάδα των συμμετεχόντων. Επίσης, ακόμα κι όταν οι φορείς δράσης έχουν συνειδητοποιήσει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ενδεχομένως να μην τις εκφράζουν ρητά. Με βάση τα παραπάνω διακρίνουμε τις ανάγκες:

1. σε συνειδητές και ρητές (expressed), που εκφράζονται ως αιτήματα και διεκδικήσεις,
2. σε συνειδητές αλλά μη ρητές, που δεν εκφράζονται είτε λόγω της κουλτούρας της σιωπής είτε για άλλους λόγους,
3. σε λανθάνουσες, υπόρρητες ή αναδυόμενες (emerged), που αναδεικνύονται από την προβληματοποίηση της κατάστασης των φορέων δράσης (της βιωμένης πραγματικότητάς τους), τη διερεύνηση των εμπειριών τους και των αντιθέσεων του πεδίου ή της περιοχής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαλιάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσεκούρας, Κ., Βεργίδης, Δ., Γκυπάλη, Α. & Καρφάκη, Ε. (2014). *Διερεύνηση αναγκών εκπαίδευσης στις μικρές επιχειρήσεις και επιπτώσεων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Ενηλικιότητα

Το ερώτημα της μετάβασης στην πλήρη ενηλικιότητα, η χρονική στιγμή ή η περίοδος που αυτό συμβαίνει, το πού τοποθετείται το ηλικιακό κατώφλι για αυτήν τη μετάβαση είναι ερωτήματα που για περισσότερο από έναν αιώνα απασχολούν τους ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αναφέρεται ως η μεγαλύτερης διάρκειας περίοδος της ζωής του ανθρώπου και από πολλούς θεωρητικούς διακρίνεται, συνήθως, σε τρία στάδια, με παραλλαγές στην ονομασία τους: την πρώιμη, τη μέση και την ύστερη ενηλικιότητα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τέσσερις είναι οι βασικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη των ενηλίκων: α) η βιολογική οπτική αναγνωρίζει τον ρόλο της φύσης στην ανάπτυξη (φυσική ηλικία, περιβάλλον, υγεία), β) η ψυχολογική προσέγγιση αναφέρεται στον τρόπο που αναπτυσσόμαστε ως άτομα και μελετά κυρίως εσωτερικές αναπτυξιακές διαδικασίες, γ) η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση επισημαίνει ότι η ανάπτυξη του ατόμου δεν μπορεί να νοηθεί έξω από το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει, και τέλος δ) η ολιστική προσέγγιση συνδυάζει διάφορες επιρροές που ασκούνται κατά την αναπτυξιακή πορεία, ενώ υποστηρίζεται ότι, για να είναι πλήρως κατανοητή η ανάπτυξη του ατόμου, θα πρέπει να κινούμαστε σε πολλαπλές ερμηνείες του τι είναι ενηλικιότητα.

Πότε λοιπόν το άτομο θεωρείται ενήλικο; Πριν από περίπου σαράντα χρόνια, ο E. Erikson αναφερόταν στην ηλικία των 18 ετών ως το κατώφλι ενηλικίωσης, κατά την οποία το άτομο άρχιζε να ανεξαρτητοποιείται από την οικογένειά του και να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις αποφάσεις του. Ωστόσο, δεκαετίες μετά, έχει αλλάξει σημαντικά η κατάσταση αυτή και σήμερα η γενική τάση που διαμορφώνεται είναι αρκετά διαφορετική. Σύγχρονες, άλλωστε, προσεγγίσεις της ανάπτυξης του ατόμου

αναφέρουν ότι ο διαχωρισμός σε γενικές χρονικές περιόδους αποτελεί κοινωνική κατασκευή και θεωρείται προϊόν του κοινωνικού πλαισίου.

Με άλλα λόγια, υπάρχει μια καθολική σύγκλιση στην άποψη ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης. Το κριτήριο αυτό, έτσι κι αλλιώς, δεν διατηρείται σταθερό στις διάφορες εποχές και κοινωνίες, ενώ η ηλικία στην οποία κάποιος μπορεί να χαρακτηρίζεται ενήλικος μπορεί να διαφέρει ακόμα και στο εσωτερικό μιας κοινωνίας. Για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενήλικου, θα πρέπει να εξετάσουμε το κατά πόσο αυτό βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας, ενώ εντοπίζεται μια ευρύτερη συναίνεση των ερευνητών ως προς την κρίσιμη σημασία που έχει η ανάληψη ρόλων και ευθυνών για τη μετάβαση στην ενηλικιότητα.

Ορισμένοι μελετητές συνδέουν την έναρξη της ενήλικης ζωής με ορισμένα σημαντικά γεγονότα, όπως ο γάμος, η οικονομική ανεξαρτησία και η γέννηση ενός παιδιού, δηλαδή, σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες για το ενήλικο άτομο. Ωστόσο, μια τέτοια προσέγγιση με συγκεκριμένους κοινωνικούς δείκτες, όπως κάποια γεγονότα ζωής, θα σήμαινε ότι τα άτομα που δεν βιώνουν αυτά τα γεγονότα δεν ενηλικιώνονται, ενώ θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και την καθυστέρηση ανάληψης ρόλων στη σημερινή κοινωνία από τους νέους, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Παράλληλα, επισημαίνονται ολοένα και περισσότερο οι ψυχολογικές διαστάσεις του ενήλικου ατόμου, οι οποίες σχετίζονται με έννοιες όπως η υπευθυνότητα, η ανεξαρτησία, η ετοιμότητα για ανάληψη ρόλων κ.ά. Αυτό σημαίνει ότι η ενηλικιότητα συσχετίζεται όχι μόνο με κοινωνικές αλλά και με ψυχολογικές αλλαγές, συχνά διαφορετικές σε κάθε άτομο.

Επομένως, το ζητούμενο δεν είναι ο εντοπισμός ενός συγκεκριμένου χρονικού σημείου έναρξης της ενήλικης ζωής, αλλά η προσέγγιση της ενηλικιότητας ως μια αργής και σταδιακής διεργασίας με πολλές νοητικές και κοινωνικές αλλαγές, καθώς και σημαντικές ατομικές διαφοροποιήσεις. Σε αυτό το σκεπτικό στηρίζεται και η δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση του Kegan (για περισσότερα βλ. το σχετικό λήμμα), δηλαδή στη μελέτη του τρόπου με τον οποίον οι ενήλικοι κατανοούν και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους, μέσα από μια προοδευτικά ολοένα και πιο πολύπλοκη πορεία ανάπτυξης της συνειδητότητας, προς ένα αυτοκαθοριζόμενο σύστημα των πεποιθήσεών τους.

Αντίστοιχα, για τον Mezirow βασικό στοιχείο της ενήλικης φάσης του βίου είναι η δυνατότητα για κριτικό στοχασμό. Σύμφωνα με τον θεωρητικό, η ανάπτυξη κατά την ενηλικιότητα γίνεται αντιληπτή ως μια μαθησιακή νοηματοδοτική διεργασία, συχνά μετασχηματίζουσα, η οποία πραγματοποιείται μέσα από εκτεταμένη συνειδητοποίηση, κριτικό στοχασμό, διάλογο και στοχαστική δράση, καθώς το άτομο κινείται προς μια πληρέστερη πραγμάτωση της αυτενέργειας.

Παράλληλα, η θεωρία του J.J. Arnett για την αναδυόμενη ενηλικιότητα συνιστά την πλέον σύγχρονη από τις προσεγγίσεις που αναφέρονται στη σταδιακή μετάβαση από την εφηβεία στην ενηλικιότητα. Η διεργασία μετάβασης διακρίνεται από μια

συνεχώς αυξανόμενη αστάθεια και παλινδρόμηση, καθιστώντας πλέον δύσκολη τη διάκριση των σταδίων. Η είσοδος στην ενήλικη ζωή εμφανίζεται με μεγαλύτερη καθυστέρηση και γίνεται πιο σταδιακά στις χώρες του δυτικού κόσμου, φαινόμενο το οποίο αποδίδεται συχνά σε κοινωνικο-πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Arnett, η αναδυόμενη ενηλικιότητα είναι μια περίοδος αρκετά ρευστή και εκτείνεται κυρίως κατά την τρίτη δεκαετία της ζωής του νέου. Συνδέεται με αναπτυξιακές προκλήσεις, δύσκολες σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ παρατηρείται μεγάλη ετερογένεια, κυρίως λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών διαφορών. Ο Arnett στο έργο του προσδιόρισε πέντε διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) την εξερεύνηση της ταυτότητας, β) την αστάθεια, γ) την εστίαση στον εαυτό, δ) το αίσθημα του ενδιάμεσου, και ε) τις δυνατότητες.

Στο ίδιο σχεπτικό και ο Illeris αναφέρει ότι το άτομο, σε μια φυσιολογική πορεία ανάπτυξης, αναλαμβάνει τη διαχείριση και την ευθύνη της ζωής του σταδιακά ως μια μεγάλη διεργασία μέσα στα χρόνια της νεότητας, κατά την πρώτη ενήλικη ζωή. Θεωρεί, μάλιστα, ότι αυτή η διεργασία μπορεί είτε να φτάσει σε ένα επίπεδο πληρότητας είτε να μείνει ελλιπής. Κατά τον Illeris, όταν αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε το τέλος της ζωής στον μακρινό ορίζοντα, να το αποδεχόμαστε και να σχετιζόμαστε με αυτό, στη «στροφή της ζωής», όπως ο ίδιος αναφέρει, έχουμε τη μετάβαση στην ώριμη ενήλικη ζωή, η οποία είναι επίσης εξαιρετικά ρευστή μέσα στην περίοδο που εκτείνεται, ανάμεσα στις ηλικίες των 45 και 65 περίπου, ενώ υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα σχετικά με τον χαρακτήρα αυτής της μετάβασης.

Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία, καταλήγουμε στο ότι το κριτήριο που χαρακτηρίζει το άτομο ως ενήλικο είναι το κατά πόσο αυτό βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας, ενώ κοινή διαπίστωση, πλέον, είναι ότι το τυπικό κριτήριο της ηλικίας δεν είναι αρκετό για να προσδιορίσει την ενήλικη κατάσταση. Ποια είναι όμως τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας; Ήδη από τους κλασικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας αποτελούν έναν από τους βασικούς άξονες θεωρητικού και ερευνητικού προσανατολισμού. Ο από πολλούς θεωρούμενος ως θεμελιωτής αυτού του επιστημονικού πεδίου E. Lindeman καθορίζει αρκετά από τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας, υπογραμμίζοντας ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν ονομάζεται έτσι, γιατί απλώς και μόνον περιορίζεται σε ενήλικους, αλλά γιατί η ενηλικιότητα και η ωριμότητα των εκπαιδευομένων καθορίζουν τα όριά της. Περίπου σαράντα χρόνια αργότερα, ο κλασικός θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων M.S. Knowles, διατυπώνοντας τη θεωρία της ανδραγωγικής, παραθέτει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του ενήλικου που τον διαφοροποιούν από το παιδί ή τον έφηβο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στην αυτοαντίληψη του ενήλικου, η οποία κινείται από την εξαρτώμενη προσωπικότητα προς το αυτοκαθοριζόμενο πρόσωπο. Σύμφωνα λοιπόν με τον Knowles, το ενήλικο άτομο, εκτός από τάση για αυτοκαθορισμό, διαθέτει πλήθος γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων και ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, ενώ συμμετέχει σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής. Παράλληλα, αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο, ενώ το ίδιο θεωρεί ότι έχει επιτύχει αυτήν την κατάσταση. Με άλλα λόγια, βασικό χαρακτηριστικό της

ενηλικιότητας είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με παρόμοιο τρόπο.

Στην πορεία, ο Alan Rogers αναπτύσσει το σκεπτικό αυτό, προσδιορίζοντας αναλυτικότερα στο έργο του ότι τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ενηλικιότητας είναι η ωριμότητα (πλήρης ανάπτυξη του ατόμου, αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του), η ευθυκρισία σε ό,τι αφορά τον εαυτό και τους άλλους, καθώς και η διάθεση για αυτοπροσδιορισμό, δηλαδή για υπεύθυνη λήψη αποφάσεων.

Επομένως, η λέξη «ενήλικος», περιέχει την ιδέα της πλήρους ανάπτυξης, της προσωπικής ωρίμανσης και της επέκτασης και αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων του ατόμου. Ένα από τα στοιχεία της ενηλικιότητας στα άτομα που θεωρούνται ενήλικα είναι η υπευθυνότητα. Σε αυτήν την κατάσταση, το άτομο είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του, για τις πράξεις του και την εξέλιξή του. Συχνά, ο ενήλικος ευθύνεται, επίσης, και για άλλους, αλλά οπωσδήποτε για τις ενέργειές του και τις αντιδράσεις του. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ενηλικιότητα υποδηλώνει κάποιο βαθμό αυτονομίας, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, εκούσια και όχι ακούσια συμπεριφορά.

Ωστόσο, όλοι οι ηλικιακά ενήλικοι δεν διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά και ορισμένοι μπορεί να μην κατορθώσουν να εισέλθουν ποτέ στην κατάσταση της ενηλικιότητας, ενώ ακόμα και οι ενήλικοι που θεωρούνται ότι τα διαθέτουν, έχουν πάντοτε τη δυνατότητα να αναπτυχθούν περαιτέρω. Η συνέχεια της προσπάθειας για ολοκλήρωση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας. Έτσι, η ενηλικιότητα δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ότι επιτυγχάνεται απόλυτα, αλλά μάλλον αποτελεί ιδανικό, που τίθεται αδιάκοπα ενώπιον του ανθρώπου. Σε τελική ανάλυση, ενηλικιότητα σημαίνει κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Feldman, R. S. (2019). *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Διά βίου προσέγγιση* (Η. Γ. Μπεζεβέργης, Επιμ. μτφ). Αθήνα: Gutenberg.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε* (Μτφ. Ε. Κωσταρά, Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Συν. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νατάσσα Ράικου

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ιστορική αναδρομή - Οριοθέτηση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια καινοτομία για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σήμερα. Ωστόσο, οι ορισμοί που καθορίζουν τα βασικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρονολογούνται πάνω από έναν αιώνα. Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970 και επισημοποιήθηκε το 1982 από το Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση (Face to Face) θεωρείται η εκπαίδευση σε μια αίθουσα διδασκαλίας, όπου ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι βρίσκονται στον ίδιο χρόνο και στον ίδιο χώρο. *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (ΕΞΑΕ) θεωρείται η εκπαίδευση όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε γεωγραφική απόσταση.

Σύμφωνα με τον Desmond Keegan τα βασικά χαρακτηριστικά της ΕΞΑΕ είναι τα εξής (Keegan, 2001):

- i. Η φυσική απόσταση που χωρίζει (φαινομενικά) τον σπουδαστή από τον εκπαιδευτή, σε όλη τη διάρκεια των σπουδών του.
- ii. Ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού όσο και στην προετοιμασία του πλαισίου υποστήριξης των σπουδαστών.
- iii. Η χρήση και μέγιστη αξιοποίηση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού, στοιχείο που διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως από την κατ' ιδίαν μελέτη.

- iv. Η χρήση της τεχνολογίας ως μέσου διαμοίρασης του εκπαιδευτικού περιεχομένου αλλά και διασύνδεσης διδασκόντων και διδασκομένων (τεχνολογικά υποστηριζόμενος διάλογος).
- v. Η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να επωφελείται και /ή ακόμα και από τον άμεσο και ζωντανό διάλογο.
- vi. Η απουσία σε μεγάλο βαθμό της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας, και η χρήση εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας, οι οποίες, όμως, δεν αποκλείουν τη δυνατότητα ομαδικών συναντήσεων, είτε πρόσωπο με πρόσωπο, είτε με τη χρήση της τεχνολογίας, για διδακτικούς και κοινωνικούς λόγους.

Ανοιχτή εκπαίδευση – Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Πολλές φορές, η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» ταυτίζεται με την «ανοιχτή εκπαίδευση». Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η «ανοιχτή εκπαίδευση» είναι ένα ιδεώδες, μια φιλοσοφική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να μπορούν να την απολαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αν λοιπόν η ανοιχτή εκπαίδευση αναφέρεται στο ιδεώδες, η ΕΞΑΕ εστιάζει στην μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης και υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων και της φιλοσοφίας της Ανοιχτής Εκπαίδευσης.

Θεωρίες για την ΕΞΑΕ

Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Keegan (2001), οι θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1η Κατηγορία: Η θεωρία ανεξαρτησίας, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Charles Wedemeyer, ο οποίος εισάγει την έννοια της ανεξαρτησίας: αυτορρυθμιζόμενη μάθηση η οποία επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση του διδασκομένου με ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, προσδίδοντας τη μέγιστη δυνατή σημασία στην ευελιξία, τον χρόνο και τον ρυθμό του εκπαιδευόμενου.

2η Κατηγορία: Θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Otto Peters, ο οποίος υποστήριξε ότι η ΕΞΑΕ είναι ένα σύστημα παροχής γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων και χαρακτηρίζεται από τη βέλτιστη χρήση της τεχνολογίας αλλά και την ορθολογική εφαρμογή μεθόδων παραγωγής και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού. Με βάση την προσέγγισή του (Peters,2009), η ΕΞΑΕ αντιμετωπίστηκε περισσότερο ως μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας («industrialized from of instruction»), η οποία μπορεί να οργανωθεί επί τη βάση της εφαρμογής του καταμερισμού εργασίας και οργανωτικών αρχών.

3η Κατηγορία: Θεωρία της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Börje Holmberg, ο οποίος εστιάζει το ενδιαφέρον του σε θέματα που

σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, εισάγοντας την έννοια της υποστήριξης (ενσυναίσθηση, φιλικό προσωπικό ύφος, συμμετοχή φοιτητών στην λήψη των αποφάσεων κ.λπ.), με απώτερο στόχο την ενεργοποίηση των σπουδαστών (Holmberg, 2005).

Η παιδαγωγική διάσταση του όρου «Απόσταση»

Ο Moore (1993) είναι ο θεμελιωτής της Transactional Distance Theory, σύμφωνα με την οποία η απόσταση δεν είναι γεωγραφική έννοια, αλλά εμπεριέχει σημαντικές παιδαγωγικές διαστάσεις. Για τον Moore, η απόσταση αποτελείται από δύο στοιχεία, κάθε ένα από τα οποία μπορεί να μετρηθεί. Το πρώτο είναι η παροχή της αμφίδρομης επικοινωνίας (διάλογος). Μερικά συστήματα ή προγράμματα ΕΞΑΕ προσφέρουν μεγαλύτερες ευκαιρίες αμφίδρομης επικοινωνίας από άλλα. Το δεύτερο είναι ο βαθμός στον οποίον ένα πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σπουδαστή ως ξεχωριστό άτομο (δομή), εισάγοντας την έννοια της αυτονομίας σε επίπεδο στοχοθεσίας, επιλογής τρόπου μελέτης, και μεθόδου αξιολόγησης.

Η σημασία του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ.

Ο Holberg (2005) εστιάζει για πρώτη φορά στη σημασία του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ, εισάγοντας την έννοια της «κατευθυνόμενης διδακτικής συζήτησης» (guided didactic conversation), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο, όταν αυτό είναι σχεδιασμένο με τη μορφή διαλόγων. Με αυτόν τον τρόπο αλληλεπιδρά (είναι σε διαλεκτική σχέση) με τον καθηγητή του, ενώ την ίδια στιγμή συνομιλεί σιωπηρά με τον εαυτό του στην προσπάθειά του να κατανοήσει το κείμενο. Το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί την καρδιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε σε έντυπη είτε σε ψηφιακή μορφή.

ΤΠΕ και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οι ΤΠΕ προσέδωσαν επιπλέον ώθηση στον τομέα της ΕΞΑΕ, συμβάλλοντας σημαντικά στην εξάπλωσή της, προσδίδοντας παράλληλα στο πεδίο μια νέα δυναμική (Panagiotakopoulos et al, 2003). Όμως, οι τεχνολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες αρχικά επικράτησαν, συνέβαλαν στη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που δεν ευνοούσαν την κριτική σκέψη, με αποτέλεσμα την άκριτη μεταβίβαση κοινωνικών προτύπων, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Τα τελευταία χρόνια, τίθεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην ΕΞΑΕ. Η δημιουργική ένταξη των προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και η αξιοποίηση της τεχνολογίας με παιδαγωγικούς όρους δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ανοιχτών συνεργατικών περιβαλλόντων οικοδόμησης της γνώσης από απόσταση. Τα περιβάλλοντα αυτά ενθαρρύνουν την διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, τόσο στο

σχολικό περιβάλλον (Anastasiades, 2020) όσο και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Anastasiades, 2008).

ΤΠΕ & εξ αποστάσεως εκπαίδευση: τα επόμενα βήματα

Η μεγάλη πρόκληση στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση των προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών στον τομέα της τεχνητής νοημοσύνης (artificial intelligence), των αναδυομένων εμβυθιστικών τεχνολογιών (immersive technologies), σε συνδυασμό με την εξέλιξη προηγμένων περιβαλλόντων παιχνιδιοποίησης (gamification) και τρισδιάστατης ψηφιακής αφήγησης (3D animation). Η παιδαγωγική πρόκληση της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, της ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας και της καινοτομίας σε αυθεντικά περιβάλλοντα και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης αναδεικνύεται στην μέγιστη προτεραιότητα της νέα εποχής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοιχτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 34-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Eds.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Anastasiades, P. S. (2008). Blending Interactive Videoconferencing And Asynchronous Learning In Adult Education: Towards A Constructivism Pedagogical Approach—A Case Study At The University Of Crete (E. DIA. M. ME.). In *Handbook of distance learning for real-time and asynchronous information technology education* (pp. 24-64). IGI Global.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis, A. & Tzanakos, N. (2013). Teleconference in support of distance learning: Views of educators. *Ανοιχτή Εκπαίδευση:*

το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 9(1), 5-18.

Peters, O. (Herg.). (2009). *Distance Education in Transition. New Trends and Challenges. Distance Education in Transition: new trends and challenges* (4th edition). Oldenburg, Germany: Carl von Ossietzky Universität.

Παναγιώτης Αναστασιάδης

Επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στη διαλεκτική σχέση ατόμου και εργασίας που αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ορίζεται ως μια δυναμική διεργασία που συνδέεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, της μάθησης και της εργασιακής εξέλιξης του ατόμου. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις πλευρές της ζωής που σχετίζονται με προσωπικές επιλογές, την είσοδο και την πρόοδο στις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και ερασιτεχνικές ενασχολήσεις. Η διάβιου αυτή διαδικασία οδηγεί στη διαμόρφωση των εργασιακών αξιών, της επιλογής σπουδών και επαγγέλματος, καθώς και στη δημιουργία επαγγελματικών προτύπων, τρόπου λήψης αποφάσεων, επαγγελματικής ταυτότητας. Ένα σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με την επαγγελματική πορεία, κυρίως των ενηλίκων, είναι η *επαγγελματική ωριμότητα*, η ικανότητα για επανεκτίμηση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, επανεξέταση αξιών, ενδιαφερόντων, δυνατοτήτων και επιδίωξης διαφορετικών ευκαιριών και εργασιακών διαδρομών.

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να αναλυθεί σε τρεις συνιστώσες:

Ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων: “Ένα άτομο που διαθέτει περισσότερα ακαδημαϊκά εφόδια, γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες εστιασμένες στο πεδίο στο οποίο δραστηριοποιείται, έχει μεγαλύτερες δυνατότητες να εμπλουτίσει και να βελτιώσει την επαγγελματική του διαδρομή.

Ως αυτογνωσία: Οι γνώσεις και οι δεξιότητες θα πρέπει να θεμελιώνονται και να λειτουργούν αλληλένδετα με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, διαφορετικά αποδεικνύονται αναποτελεσματικές και αποπροσανατολιστικές. Επομένως, η προσωπική ανάπτυξη θα πρέπει να στηρίζει την

επαγγελματική, σε μια συνεχή και δυναμική διαδικασία εξέλιξης.

Ως προσαρμογή στο περιβάλλον: Η πορεία και η επιτυχία της εξέλιξης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο στο οποίο αυτή εκτυλίσσεται. Η κατανόηση και η παρακολούθηση του παράγοντα περιβάλλον στην επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, θα πρέπει να είναι θέμα άμεσης προτεραιότητας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τη διοίκηση και τους ερευνητές.

Το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί αναπόσπαστο γνώρισμα κάθε επαγγέλματος, εξηγεί το μεγάλο ενδιαφέρον των μελετητών για αυτήν καθώς και την εμφάνιση ενός συνόλου θεωριών που στη βιβλιογραφία αναφέρονται με τον γενικό τίτλο «Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης». Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολυάριθμες και ανομοιογενείς. Για να διευκολυνθεί η κατανόησή τους, εισήχθη η ακόλουθη ομαδοποίησή τους: α). μη ψυχολογικές θεωρίες, β) ψυχολογικές θεωρίες και γ) γενικές θεωρίες. Κύριο χαρακτηριστικό των μη ψυχολογικών θεωριών, είναι ότι αποδίδουν την επαγγελματική ανάπτυξη και επιλογή σε παράγοντες εξωτερικούς για το άτομο (π.χ. τύχη, οικονομικούς παράγοντες, κοινωνιο-πολιτιστικούς παράγοντες). Αντίθετα, οι ψυχολογικές θεωρίες συνδέουν την επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη κυρίως με ψυχολογικούς παράγοντες (νοημοσύνη, ενδιαφέροντα, προσωπικότητα, αξίες κ.τ.λ.). Οι γενικές θεωρίες μελετούν την ύπαρξη παραγόντων από διάφορες κατηγορίες, που επηρεάζουν τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, είτε άμεσα είτε έμμεσα, είτε μεμονωμένα είτε με την αλληλεπίδρασή τους. Σε αυτούς τους παράγοντες εντάσσονται τόσο χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου (προσωπικότητα, εκπαίδευση, κοινωνικά χαρακτηριστικά, σύστημα αξιών κ.τ.λ.), όσο και παράγοντες του επαγγελματικού περιβάλλοντος (οικονομικό πλαίσιο, επαγγελματικές απαιτήσεις, εργασιακή κουλτούρα, κανονισμοί, αμοιβές κ.τ.λ.). Κοινό στοιχείο των θεωριών είναι η άποψη ότι ως προς τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την επαγγελματική συμπεριφορά, το άτομο ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, η οποία είναι συνεχής, αδιάλειπτη και δυναμική.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης, καθώς αναγνωρίζεται η ανάγκη για υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εργαζομένων σ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, μια απαίτηση των καιρών μας, προκειμένου να αντεπεξέρχονται στις ταχύτατες επιστημονικές, τεχνολογικές εξειδικεύσεις και εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε κάθε εργασιακό πεδίο. Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας διαμορφώνουν ανάγκες κι απαιτήσεις που η αρχική εκπαίδευση, όσο επιτυχής κι αν ήταν, δεν μπορεί να τις καλύψει. Η Διά Βίου Εκπαίδευση θεμελιώνεται πάνω σε θεωρίες μάθησης ενηλίκων που προτάσσουν την εξελικτική διαδικασία ανάπτυξης των ατόμων, η οποία πρεσβεύει ότι η ανάπτυξη τον ατόμου είναι περισσότερο αποτέλεσμα μιας συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ ηλικίας, μάθησης, εμπειρίας, στοιχείων της προσωπικότητας και των περιβαλλοντικών συνθηκών, καθώς οι αλλαγές, πλέον, δεν είναι προβλέψιμες.

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών – εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μάθηση μέσω της εμπειρίας

και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στον χώρο εργασίας, μέχρι τις πιο τυπικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αναφέρονται δύο βασικές στρατηγικές απόκτησης της γνώσης στη διάρκεια ανάπτυξης της καριέρας. Η μία σχετίζεται με τη μάθηση μέσα στο περιβάλλον εργασίας και προέρχεται από την εμπειρία (πρακτικός/εμπειρικός τρόπος της μάθησης) και η άλλη σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων μετά από ακαδημαϊκές σπουδές. Συγκεκριμένα, τα μέσα που έχει ένας εργαζόμενος στη διάθεσή του για την επαγγελματική του ανάπτυξη εστιάζονται σε:

- α) *θεσμικές πρωτοβουλίες*, όπως επιμορφωτικά σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα, ταχύρρυθμες ενημερώσεις, έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό, επισκέψεις σε άλλους οργανισμούς, επικοινωνία και ανταλλαγές μεταξύ τους, επαγγελματικές συσκέψεις,
- β) *πρωτοβουλίες σε επίπεδο οργανισμού*, όπως παρατήρηση, συμβουλή, θεσμός μέντορα, υποστήριξη, ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, ημερίδες,
- γ) *ατομικές πρωτοβουλίες*, όπως προσωπική μελέτη με σκοπό τη διεύρυνση των οριζόντων, έρευνα στην πράξη, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές.

Η επαγγελματική ανάπτυξη, ωστόσο, πρέπει να εστιάζει στην εξέλιξη, όχι μόνον την ιεραρχική κι επιστημονική αλλά και την προσωπική, ως μέρος του εργασιακού προφίλ του σύγχρονου εργαζόμενου. Εκτός, δηλαδή, από ατομική αναπτυξιακή διεργασία, αποτελεί και υποχρέωση του εργοδότη και εν γένει του οργανισμού που δραστηριοποιείται ο εργαζόμενος. Στο πλαίσιο των εργασιακών περιβαλλόντων έχει συνδεθεί με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική συμπεριφορά των ατόμων αλλά και την προσωπική ζωή, ανάπτυξη και προσωπικότητα των επαγγελματιών και των αποδεκτών των υπηρεσιών τους. Μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τη συνεισφορά της στην ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των πρακτικών κάθε επαγγέλματος. Αυτό δύναται να έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της επαγγελματικότητας και/ή του επαγγελματισμού των ατόμων, μέσα από την ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα σε σχέση με την συνολική κουλτούρα της εποχής και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον κριτικό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, την επαγγελματική ευθύνη αλλά και τη συνειδητοποίηση τον κοινωνικού ρόλου του επαγγελματία.

Πρόκειται, λοιπόν, για μια πολυδιάστατη έννοια, που για τους εργαζόμενους μπορεί να προσδιοριστεί ως:

- i. η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αναζητά σπουδές και εργασία
- ii. η ικανότητα για λήψη επαγγελματικών αποφάσεων
- iii. η διαχείριση εναλλαγής φάσεων σπουδών-ανεργίας-απασχόλησης
- iv. η ικανότητα προσαρμογής σε νέα εργασιακά πρότυπα και απαιτήσεις, επηρεασμένα τόσο από τεχνολογικές εξελίξεις, όσο και από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες

- v. η διεργασία μιας επαγγελματικής ομάδας που επιδιώκει να αποκτήσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνώρισματα του επαγγέλματός της
- vi. η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών των επαγγελματιών
- vii. η εξέλιξη σε ένα επαγγελματικό πλαίσιο
- viii. ο επιτυχής συνδυασμός προσωπικής και επαγγελματικής ζωής
- ix. η αφυπηρέτηση, η μετάβαση σε μια επόμενη φάση μη-εργασίας των ώριμων ανθρώπων

Η εξελικτική αυτή διαδικασία επιτρέπει στο άτομο - σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του - να συνειδητοποιεί τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες του, να λαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη μάθηση και τη σταδιοδρομία του και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή. Πολλές φορές, παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι ξεκινούν την καριέρα τους με ενθουσιασμό και με τη δέσμευση της συνεχούς ανάπτυξης, όσο περνά ο καιρός τα κίνητρα, η αίσθηση της ικανοποίησης από το έργο τους καθώς και η δέσμευσή τους αρχίζουν να μειώνονται. Οι δυσκολίες του επαγγέλματος από τη μια και τα προσωπικά προβλήματα από την άλλη, οδηγούν τα άτομα να επαναξιολογήσουν τις δυνατότητες που τους προσφέρει η εργασία τους. Έτσι, κοινό στοιχείο όλων των προσεγγίσεων που μελετούν την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων είναι η διαχείριση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς, με στόχο νέοι και λιγότερο νέοι να καθορίζουν την επαγγελματική τους πορεία, να επιλέγουν ή να αλλάζουν επάγγελμα αλλά βασικά να είναι επαγγελματικά ευτυχείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J. A. & Niles, S. G. (2009). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές (Elements of Career Counseling: Processes and techniques* (2nd ed.). Pearson Education, Prentice Hall). Αθήνα: ΕΚΕΠ/ National Centre For Vocational Orientation.
- Herr, E.L., Cramer, S.H. & Niles, S.G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systemic approaches*. New York: HarperCollins.
- Isaacson, L., E. & Brown, D. (1997). *Career Information Career Counseling and Career Development* (6th ed). Allyn & Bacon.
- Κεδράκα, Κ. & Γκοτζαρίδης, Χ. (2016). *Διδακτικός και Επαγγελματικός Σχεδιασμός στις Βιοεπιστήμες*. Αθήνα: Ακαδημαϊκές Εκδόσεις Ι. Μπάσδρα & Σία.
- Muchinsky, P. (1997). *Psychology applied to work* (5th ed.). Brooks/Cole Publishing Company.

- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Επιμ. & μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Super, D.E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, D., Brooks, L. & Associates (Eds.). (1996). *Career Choice and Development* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Κατερίνα Κεδράκα

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ο **θ**εσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η συνεχιζόμενη εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την επικαιροποίηση, τη διεύρυνση, τον εμπλουτισμό των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ετυμολογικά η λέξη επιμόρφωση, σύμφωνα με την ανάλυση των συνθετικών της λέξεων (επί + μόρφωση), νοείται ως η επιπλέον μόρφωση, που δύναται να λάβει ο εκπαιδευτικός με την απόκτηση συμπληρωματικών ή ειδικών γνώσεων, ύστερα από την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών (Τεγόπουλος- Φυτράκης, 1993). Από διεθνείς οργανισμούς συχνά χρησιμοποιούνται και παραπλήσιοι όροι, όπως «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση» (in-service training) ή «συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη» (continuing professional development), που αναφέρονται στην κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκαν, κυρίως, λόγω της μεγάλης ανάπτυξης του πεδίου της διά βίου μάθησης.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της επιμόρφωσης συσχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003). Αν και στην ελληνική βιβλιογραφία η διάκριση δεν είναι σαφής, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* δίνει έμφαση στις ευρύτερες μαθησιακές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών, στον κριτικό αναστοχασμό και μετασχηματισμό των πρακτικών τους, καθώς και στο αποτέλεσμα, ενώ ο όρος *επιμόρφωση* αφορά περισσότερο στη μαθησιακή διεργασία (Hargreaves & Fullan, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς θεσμό στρατηγικής σημασίας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ταυτόχρονα αποτελεί αντικείμενο σημαντικού ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση

προβλέπεται ως δραστηριότητα με υποχρεωτική συμμετοχή, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και κατάρτισής τους (άρθ. 36, παρ. 23, ΦΕΚ 353.1./324/105657), ενώ και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την έχει αναδείξει ως έναν από τους δεκαέξι δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Η ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης τείνει να ταυτίζεται με την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι αλληλένδετο με την εποικοδομητική επιμόρφωση και προϋποθέτει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να εξακολουθούν να μαθαίνουν.

Σύντομη ιστορική αναδρομή στον θεσμό της επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Η πρώτη επιμορφωτική προσπάθεια στην Ελλάδα έγινε στις αρχές του 20ου αιώνα, από το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης και το Μαράσλειο Διδασκαλείο, όπου μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1970 φοίτησαν αρκετά στελέχη διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η κοινωνική και πολιτική συγκυρία και η ισχυρή θέση των εκπαιδευτικών συνδικάτων οδήγησαν στα πρώτα επιμορφωτικά σχήματα, που απευθύνονταν σε ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, όμως, η επιμόρφωση θεσμοθετείται μετά τη Μεταπολίτευση, στο πλαίσιο του αστικού εκσυγχρονισμού του κράτους (Βεργίδης, 2012). Με το ΠΔ 127/1997 ιδρύθηκαν οι ΣΕΛ-ΜΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) και με το ΠΔ 459/1978 οι ΣΕΛΔΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης), που αυξήθηκαν σταδιακά, αποκτώντας έδρες στα κυριότερα αστικά κέντρα της χώρας. Οι Σχολές Επιμόρφωσης που λειτούργησαν ως το 1992, υλοποίησαν επιμορφωτικά προγράμματα ενός έτους, τα οποία παρακολούθησαν συνολικά περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βεργίδης 2012).

Στη συνέχεια, με τον νόμο 2009/1992 ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) στις μεγάλες πόλεις της χώρας, τα οποία αποτέλεσαν ίσως την πιο σημαντική προσπάθεια θεσμοθέτησης και αποκέντρωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθιστώντας την υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς. Τα ΠΕΚ υλοποίησαν πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων μέχρι και την κατάργησή τους το 2018. Τα τελευταία χρόνια, η δράση τους επικεντρώθηκε κυρίως στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του συγχρηματοδοτούμενου Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕ-ΑΕΚ).

Επιμορφωτικό έργο, τις αναφερόμενες περιόδους, υλοποίησαν και άλλοι φορείς, όπως: Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, η ΑΣΠΑΙΤΕ, το ΙΔΕΚΕ, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και οι σχολικές μονάδες. Το 2002 (ν. 2986), ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) με αποστολή τον σχεδιασμό επιμορφωτικής πολιτικής και την υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Παιδείας για εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων και κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η παράλληλη δράση και η αλληλοεπικάλυψη των δραστηριοτήτων του Ο.ΕΠ.ΕΚ. με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

επέφερε δυσλειτουργίες στον τομέα της επιμόρφωσης και οδήγησε στη συγχώνευση των δύο φορέων σε έναν, στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το ΙΕΠ είναι μέχρι και σήμερα ο κύριος αρμόδιος φορέας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ν. 3966/2011).

Τυπολογίες των μορφών επιμόρφωσης

Η μελέτη των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν διεξαχθεί, προκειμένου να ταξινομηθούν με βάση τα χαρακτηριστικά των μορφών τους, οδήγησε στη διατύπωση διαφόρων τυπολογιών. Μία τυπολογία είναι αυτή που τα ταξινομεί σε τρεις προσεγγίσεις, με κριτήριο τις επιδιωκόμενες αλλαγές στους εκπαιδευτικούς: την τεχνική - θεραπευτική, την προσωποκεντρική και την κριτική - χειραφετική προσέγγιση (Ling, 2002, όπ. αναφ. στο Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017).

- ✳ *Η τεχνική θεραπευτική προσέγγιση αποσκοπεί στην παροχή θεωρητικών γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που δεν κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και τις οποίες, στη συνέχεια, θα εφαρμόσουν στην τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «παθητικοί αποδέκτες» πληροφοριών, που έχουν «αδυναμίες» και «ελλείψεις», τις οποίες θα «διαγνώσουν» οι «ειδικοί» και με κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα θα τις αντιμετωπίσουν.*
- ✳ *Η προσωποκεντρική προσέγγιση δίνει έμφαση στο νόημα που τα υποκείμενα δίνουν στη δράση τους και όχι στην παθητική μίμηση προτύπων. Το κέντρο λήψης αποφάσεων μεταφέρεται από την εξωτερική αυθεντία στον εσωτερικό έλεγχο των εκπαιδευτικών. Επιδιώκει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση του έργου τους μέσω του διαρκούς στοχασμού τους για το αντικείμενο της εργασίας τους.*
- ✳ *Η κριτική - χειραφετική προσέγγιση τονίζει το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του σχολείου που το αντιμετωπίζει ως μοχλό κοινωνικής αλλαγής, ενώ ο εκπαιδευτικός προβάλλεται ως δυνάμει κοινωνικός μετασχηματιστής - πολιτικός ακτιβιστής. Τα προγράμματα που εντάσσονται σε αυτήν την προσέγγιση στοχεύουν στη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών από τις πιέσεις του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος και στην ανάληψη δράσης για εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό.*

Ο Βεργίδης (1993) προτείνει μια άλλη τυπολογία με τρεις επίσης μορφές επιμόρφωσης: την *ετεροκαθοριζόμενη*, τη *συμμετοχική* και την *εκπαιδευτική έρευνα - δράση*. Η τελευταία είναι ενδοσχολική - ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, έχοντας στόχους την επίλυση πραγματικών προβλημάτων στον χώρο του σχολείου, την εφαρμογή καινοτομιών και την παραγωγή νέας γνώσης.

Οι τυπολογίες αποτελούν ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για τη μελέτη των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, την εξαγωγή συμπερασμάτων από την εφαρμογή τους, καθώς και τη διαμόρφωση

ενός νέου πλαισίου της επιμόρφωσης, αφού φαίνεται ότι το υπάρχον έχει εξαντλήσει τα όρια και τις δυνατότητές του.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι μέχρι τώρα έρευνες

Ήδη από τη δεκαετία του '70, διεθνείς οργανισμοί, όπως η Unesco (2002), αναδεικνύουν το ζήτημα ότι η επιμόρφωση πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας την εμπειρία τους στο σχολείο. Στην Ελλάδα η συζήτηση για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών άρχισε το 1980, αλλά συγκροτημένα η έρευνα άρχισε να ξεκινάει. Μόλις το 2003 έγινε η πρώτη έρευνα, που συμπεριελάμβανε στα ερωτηματολόγια και ερωτήσεις ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Α'/θμιας και της Β'/θμιας Εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2003). Στη συνέχεια, και άλλοι ερευνητές ή φορείς μελέτησαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, (OECD, 2019□ Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008□ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010□ Βεργίδης, 2012). Ωστόσο, ο θεωρητικός προβληματισμός για την εννοιολόγηση του όρου «επιμορφωτική ανάγκη» παραμένει περιορισμένος στη χώρα μας και διαφέρει από έρευνα σε έρευνα. Η συνήθης αναφορά είναι ότι όρος *επιμορφωτική ανάγκη* αναφέρεται στο έλλειμμα ανάμεσα στην υπάρχουσα και στην επιθυμητή κατάσταση για την άσκηση ενός επαγγέλματος. Η προσέγγιση αυτή, όμως, υποβαθμίζει τον ρόλο και τη συμβολή των υποκειμένων στον προσδιορισμό, τη νοηματοδότηση και την ανάδειξη των εκπαιδευτικών αναγκών τους από τα ίδια (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Στις μέχρι τώρα έρευνες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τα θέματα επιμόρφωσης που αναδεικνύονται είναι:

- ✱ διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης,
- ✱ αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών,
- ✱ σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις,
- ✱ ζητήματα διδακτικής σε πολυπολιτισμικές τάξεις,
- ✱ εκπαίδευση προσφύγων,
- ✱ ζητήματα συνεργασίας σχολείου -οικογένειας,
- ✱ αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, που με έμφαση έρχεται και στις μέρες μας στο προσκήνιο.

Τα θέματα αυτά επιβεβαιώνονται και στην πιο πρόσφατη μεγάλη μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών, που πραγματοποιήθηκε το 2010 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο σχεδιασμού του προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», σε δείγμα 27.785 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων

και βαθμίδων της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στις πέντε πρώτες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι τα θέματα: σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο, διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης και ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Οι νέες τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπως διαμορφώνεται από τις επιδράσεις των συνεχών, ραγδαίων μεταβολών, είναι μία εποχή απαιτήσεων και προκλήσεων για την εκπαίδευση. Οι αλλαγές στην κοινωνία, την οικονομία και την αγορά εργασίας, τη διάδοση και μεταφορά της γνώσης, τη διαχείριση της τεχνολογίας και της ψηφιακής πληροφορίας, δημιουργούν την ανάγκη στα άτομα να μαθαίνουν αδιάκοπα, σ' ένα περιβάλλον, μάλιστα, που τις περισσότερες φορές δεν είναι προβλέψιμο. Ιδιαίτερα, οι απαιτήσεις για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχουν δημιουργήσει νέες άμεσες ανάγκες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναζητά τρόπους προσαρμογής στα νέα δεδομένα στον χώρο του σχολείου, μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ, προγράμματα που συνεχώς πολλαπλασιάζονται. Ωστόσο, μια τεχνολογικού τύπου επιμόρφωση στα εργαλεία της χρήσης των νέων τεχνολογιών δεν συνιστά από μόνη της ικανή συνθήκη για τη βελτίωση και την ποιότητα της διδασκαλίας. Είναι αναγκαίο ο τεχνολογικός εγγραμματοσμός των εκπαιδευτικών να επιτευχθεί μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα που θα επικεντρώνονται στην παιδαγωγική αξιοποίηση των εργαλείων στη σχολική τάξη. Επιπλέον, αρκετές έρευνες και μελέτες έχουν καταδείξει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί και γενικά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι να επιμορφωθούν σε ικανότητες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (self-directed learning), ώστε να είναι ικανοί να διαχειριστούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που κατακλύζει σήμερα το διαδίκτυο, προς όφελος της κριτικής και με νόημα μάθησης (Καλογρίδη, 2019).

Όσο ραγδαίες και αν είναι οι αλλαγές στο πεδίο των νέων τεχνολογιών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν αμφισβητείται. Ο εκπαιδευτικός παραμένει ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στον μαθητή και στη γνώση, ο εμπνευστής, ο οδηγός του μαθητή στο ταξίδι της μάθησης. Ο δάσκαλος δεν είναι αυτός που μεταβιβάζει τη γνώση, αλλά εκείνος που στοχάζεται πάνω στη διδασκαλία του και αναρωτιέται για τους τρόπους μάθησης, εκείνος που υποδεικνύει τις μεθόδους με τις οποίες ο μαθητής γίνεται ικανός να μαθαίνει μόνος του. Στο πλαίσιο αυτό, η μεταβίβαση της γνώσης περνάει μέσα από μια «στοχαστική μεσολάβηση» ανάμεσα σε αυτόν που μαθαίνει και σε αυτό που πρέπει να μαθευτεί. Γι' αυτό, η επιμόρφωση σε θέματα όπως η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, η χειραφετική μάθηση (Κόκκος, 2017), η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού των εκπαιδευτικών, η κριτική προσέγγιση της χρήσης των ΤΠΕ, η αξιοποίηση των ενεργητικών συμμετοχικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, η ανάπτυξη των οριζοντίων ικανοτήτων, η

συνεργατική μάθηση κ.ά., εξακολουθεί να παραμένει επίκαιρη. Ο στόχος της επιμόρφωσης είναι οι εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν στη διάπλαση ελεύθερων και ικανών πολιτών, που να μπορούν να αντιμετωπίσουν ένα απρόβλεπτο μέλλον, γεμάτο προκλήσεις αλλά και δυσκολίες.

Στην κατεύθυνση αυτή, η επιμόρφωση είναι κρίσιμος παράγοντας για την ποιότητα της εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συνδιαμορφωτής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όχι απλός αποδέκτης. Ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, η επιμόρφωση χρειάζεται να γίνει διαδικασία πρόκλησης και ενίσχυσης των ευκαιριών για την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, μέσω της συμμετοχής του σε αυτήν και στο επίπεδο του σχεδιασμού της. Μόνο μια διαδικασία με ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνολικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Α' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 42 – 49.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τόμος Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέρδος Α.Ε. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teacher in every school*. London: Routledge.
- Καλογρίδη, Σ. (2019). Self-directed learning on Adult Education and Distance Education. The role of adult educator. Στο *Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης. 10ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση της Σχολής των Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, της Επιστημονικής Εταιρείας «Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης» και του περιοδικού «Open Education»*, Τ. 1, Μέρος Α', 22-24/11/2019 (σσ.115-126). Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος 1ο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 54 – 61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- OECD. (2019). *Education Today, Global perspectives on education and skills*, OECD Education Today. <https://oecdedutoday.com/what-the-fourth-industrial-revolution-could-mean-for-education-and-jobs>.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α. & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 104 – 126.
- Unesco. (2002). *ICTs in Teacher Education. A planning Guide*. Paris: UNESCO.

Σοφία Καλογρίδη

Επιταγή κατάρτισης (training voucher)

Προκειμένου να προσεγγίσουμε με ακρίβεια και να ερμηνεύσουμε θεωρητικά αυτό το εργαλείο χρηματοδότησης υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, ακολουθούν βασικοί ορισμοί οι οποίοι αποτυπώνονται στο κείμενο που δημοσιεύτηκε από το Cedefop (2000, σ. 15) με τίτλο “Demand-side financing – a focus on vouchers in post-compulsory education and training: discussion and case studies”. Ειδικότερα, και ανάλογα με τις πραγματώσεις τους, τα vouchers μπορούν να είναι:

- ✧ Ένα «έγγραφο», ως ένδειξη πληρωμής ή ως υποσχετική, που μπορεί να ανταλλάσσεται με αγαθά ή υπηρεσίες (Thompson, Della, Ed., *The Concise Oxford Dictionary of Current English*), 9th Edition, Oxford: Clarendon Press, 1995).
- ✧ Πιστοποιητικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντί για χρήματα, αλλά μόνο για συγκεκριμένο σκοπό. Έχει προταθεί, για παράδειγμα, να χορηγούνται στους γονείς ή κηδεμόνες κουπόνια εκπαίδευσης για την κάλυψη του κόστους εκπαίδευσης των παιδιών τους. Το νόημα της χρήσης κουπονιών αντί της απλής πληρωμής χρημάτων είναι να αποφευχθεί η εκτροπή των χρημάτων σε άλλους σκοπούς. (Black, John, *Oxford Dictionary of Economics*, Oxford: Oxford University Press, 1997).
- ✧ Ένα κουπόνι που μεταφέρει αγοραστική δύναμη, ενώ παράλληλα περιορίζει την απόφαση του ατόμου σε συγκεκριμένες δαπάνες, για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά κουπόνια πρέπει να δαπανώνται στην εκπαίδευση. Συχνά, θεωρείται ότι αποτελούν έναν τρόπο αύξησης της αυτονομίας και ελευθερίας των καταναλωτών σε τομείς όπως η εκπαίδευση και η υγειονομική περίθαλψη. (Pearce, David W., General Editor, *Macmillan Dictionary of Modern Economics*, London: Macmillan, 1992).

- ✧ Ένα κουπόνι προκαθορισμένης αγοραστικής δύναμης που μπορεί να «εξαργυρωθεί» σε οποιοδήποτε σχολείο και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, επίσης, ως κουπόνι για αγορά βιβλίου ή μεσημεριανού γεύματος (Blaug, 1984, σ. 160).

Επιχειρήματα υπέρ των vouchers

Ο Milton Friedman στο έργο του «Ο ρόλος της κυβέρνησης στην εκπαίδευση» (1955) αναβίωσε το θεωρητικό υπόβαθρο που πλαισιώνει τη χρήση των vouchers, το οποίο αρχικά διατυπώθηκε από τον Adam Smith το 1776 και υποστηρίχθηκε από τον Stuart Mill το 1859 με τη μορφή της ελευθερίας επιλογής σχολείου από την πλευρά των γονιών (Colin, 2005). Στην περίπτωση του Adam Smith, το σύστημα των vouchers προτάθηκε ως μέσο ενθάρρυνσης των πολιτών, προκειμένου να εκπαιδευτούν σε μια περίοδο που η ζήτηση και η προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών για το ευρύ κοινό ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη (Sweetland, 2002). Στην περίπτωση του Friedman, το σύστημα των vouchers προτάθηκε ως πολιορκητικός κριός στο κεντρικό κρατικό μονοπώλιο που ρύθμιζε ασφυκτικά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Sweetland, 2002). Οι Coons και Sugarman (1978), μάλιστα, υποστήριξαν ότι το σύστημα των vouchers μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και επίτευξης κοινωνικής δικαιοσύνης – ειδικά για τα παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα - τα οποία μέσω των vouchers απέκτησαν πρόσβαση και σε ακριβά ιδιωτικά σχολεία που μέχρι πρότινος προορίζονταν μόνο για τις εύρωστες οικονομικά τάξεις.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η βασική αρχή που διαπνέει το σύστημα των vouchers είναι αυτή της αποτελεσματικότητας μέσω του ανταγωνισμού, της συνακόλουθης αύξησης της παραγωγικότητας και της παροχής πιο ευέλικτων δημόσιων υπηρεσιών (Colin, 2005). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι υποστηρικτές των vouchers εντοπίζουν τα πλεονεκτήματα του συστήματος στην εγγυημένη δημόσια χρηματοδότηση, την εδραίωση του ελεύθερου ανταγωνισμού μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων, καθώς και την «ευαισθητοποίηση» των δικαιούχων οι οποίοι, πλέον, καλούνται να επιλέξουν ελεύθερα το εκπαιδευτικό ίδρυμα που καλύπτει τις ανάγκες τους (Colin, 2005). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που θεωρούνται αποδοτικά θα προσεγγίσουν νέους πελάτες (clients) και στην τελική κρίση τα «καλά» εκπαιδευτικά ιδρύματα θα αναδειχθούν και θα αναπτυχθούν, σε αντίθεση με τα «κακά» τα οποία θα εξαφανιστούν (Colin, 2005: 29). Τα vouchers, παγκοσμίως, αποτελούν για τους διαμορφωτές πολιτικής αλλά και τους γονείς όχημα για την επίτευξη της αλλαγής και της προόδου (Lee, 2008). Με αφετηρία τις εξαγγελίες για βελτίωση της ποιότητας –μέσω του υγιούς ανταγωνισμού– στην εκπαίδευση, τα vouchers διαμορφώθηκαν ως μία μεταρρυθμιστική πολιτική για την ενίσχυση της πρόσβασης των μαθητών στην εκπαίδευση και τη στήριξη του δικαιώματος των γονιών-καταναλωτών να επιλέγουν ελεύθερα τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που λαμβάνουν τα παιδιά τους (Lee, 2008).

Ουσιαστικά, η επίκληση της ελευθερίας της επιλογής αποτελεί το βασικό

επιχείρημα των θιασωτών του συστήματος των vouchers, καθώς αυτή ενθαρρύνει την ποικιλομορφία στο επίπεδο των παρόχων –δημόσιων ή ιδιωτικών– δημιουργεί ανάγκη και επιφέρει ζήτηση για πληροφόρηση και σχετική (με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες) ενημέρωση (Valkama & Bailey, 2001). Επιπροσθέτως, ένα επιχείρημα που συχνά διατυπώνεται από τους υποστηρικτές των vouchers εκλαμβάνει την ελευθερία της επιλογής ως όργανο για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης (Viteritti, 2010). Η συγκεκριμένη συλλογιστική βασίζεται σε δύο παραδοχές, που αποτυπώνονται ακολούθως: αρχικά, δεν υπάρχουν δικαιολογίες, όταν «παραδίδονται» φτωχά παιδιά-νέοι σε «αποτυχημένα» εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ μάλιστα υπάρχουν άλλες εναλλακτικές (Viteritti, 2010, σ. 206). Κατά δεύτερον, η ελεύθερη εκπαιδευτική επιλογή δεν πρέπει να είναι «προνόμιο» μόνο των οικονομικά εύρωστων (Viteritti, 2010: 206). Επιπλέον, επισημαίνεται η αποτελεσματικότερη κατανομή των δημόσιων πόρων μέσω της ακριβέστερης διάθεσης των «επιδοτήσεων» σε συγκεκριμένες ανάγκες (Valkama & Bailey, 2001: 48). Ειδικότερα, το μοντέλο χρηματοδότησης των vouchers υποστηρίζει άμεσα τον χρήστη-καταναλωτή των υπηρεσιών, σε αντίθεση με μια πιο παραδοσιακή προσέγγιση που βασίζεται στην κρατική επιδότηση της παραγωγής-υπηρεσίας, η οποία υποστηρίζει τον χρήστη έμμεσα. Έτσι, σύμφωνα με τους υπέρμαχους του συστήματος των vouchers, οι χρεώσεις θα είναι συγκεκριμένες και στοχευμένες μόνο στις υπηρεσίες που πραγματικά παρασχέθηκαν στους κατόχους των vouchers, περιορίζοντας με τον τρόπο αυτόν το συνολικό κόστος της διαδικασίας (Valkama & Bailey, 2001).

Προσεγγίζοντας κριτικά τα vouchers

Παρά τη ρητορική περί διασφάλισης της δημόσιας χρηματοδότησης, της αυξημένης ευαισθητοποίησης των δικαιούχων-καταναλωτών και της κατοχύρωσης του ελεύθερου ανταγωνισμού μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, το σύστημα των vouchers συγκεντρώνει την κριτική και τους προβληματισμούς πλήθους θεωρητικών του πεδίου. Οι βασικές επικρίσεις επικεντρώνονται, πρωτίστως, στην ασυμβατότητα της λειτουργίας και λογικής των αγορών με συγκεκριμένα δημόσια αγαθά, όπως η εκπαίδευση (Colin, 2005). Δευτερευόντως, το σύστημα των vouchers δεν διαμορφώνει μια «ελεύθερη αγορά», αντιθέτως «διαγωνίζει» την εξάρτηση των «ωφελούμενων από νέες μορφές δημόσιας χρηματοδότησης» (Colin, 2005, σ. 21).

Ένας υπαρκτός περιορισμός της λειτουργίας υπό όρους ελεύθερης, ανταγωνιστικής αγοράς είναι η ανάδυση ζητημάτων κέρδους ή επιβίωσης για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που συμμετέχουν στο σύστημα (Colin, 2005). Έννοιες όπως η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών εκλαμβάνονται πολλές φορές –από τους παρόχους– ως έννοιες ασύμβατες, ειδικά όταν η διασφάλιση της κερδοφορίας αποτελεί προτεραιότητα. Μάλιστα, στην προσπάθειά τους να προσελκύσουν εκπαιδευόμενους, οι πάροχοι διαφοροποιούν τα κίνητρα και τις στοχεύσεις τους και μετέρχονται πρακτικές που περιλαμβάνουν «διευκολύνσεις», «χαλάρωση εκπαιδευτικών προδιαγραφών», «αρνητική διαφήμιση» και «πελατειακές σχέσεις», ενώ δεν συνδέονται με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Φωτόπουλος, 2015).

Επιπροσθέτως, η σύγκριση –έννοια συμπληρωματική της επιλογής– «δεν μπορεί να αποτελεί απόδειξη», καθώς οι ιστορίες επιτυχίας, ειδικά του ιδιωτικού τομέα, συνδέονται πολλές φορές με τη δυνατότητα των ιδιωτικών παρόχων να εφαρμόζουν αυστηρές πολιτικές επιλογής μαθητών (Colin, 2005, σ. 32). Ειδικά στην περίπτωση που το σύστημα των vouchers δεν είναι επαρκώς ρυθμισμένο –προς όφελος του ελεύθερου ανταγωνισμού– και οι διαθέσιμες θέσεις είναι περιορισμένες, ανακύπτουν ζητήματα ανισοτήτων, καθώς οι ιδιωτικοί πάροχοι θα μπορούσαν να επιλέξουν τους υποψηφίους που απαιτούν λιγότερους πόρους σε βάρος μη προνομιούχων ή απλά χαμηλότερης δυναμικής υποψηφίων, διασφαλίζοντας έτσι τη διαιώνιση της επιτυχίας και τελικά τη μεγιστοποίηση των κερδών τους (Colin, 2005). Όταν δε ο πάροχος είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση των επιδόσεων των εκπαιδευομένων, πολλές φορές οι ιστορίες επιτυχίας που αναδεικνύονται συνδέονται περισσότερο με την υπερβαμολόγηση των εκπαιδευομένων παρά με την ουσιαστική ενίσχυση των δεξιοτήτων τους (McVicar & Polidano, 2018).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι λιγότερο επιτυχημένοι –και άρα μη κερδοφόροι– πάροχοι εκπαιδευτικών υπηρεσιών οδηγούνται σε μειώσεις μισθών ή απολύσεις, ενώ σε πολλές άλλες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικές μονάδες παύουν να λειτουργούν (Valkama & Bailey, 2001). Η προσέγγιση της εκπαίδευσης με όρους αγοράς, μέσω των vouchers, αναπόφευκτα δίνει προτεραιότητα στη μεγιστοποίηση του κέρδους, με αποτέλεσμα τη στόχευση στις οικονομικά εύρωστες κοινωνικές ομάδες, καθιστώντας τελικά αναγκαίες τις ρυθμιστικές παρεμβάσεις του κεντρικού κράτους (Sweetland, 2002). Ειδικά σε αρνητικές περιόδους για τις αγορές, όπως ήταν η οικονομική κρίση του 2008, είναι το κεντρικό κράτος που καλείται να δράσει αποφασιστικά (Viteritti, 2010). Η εκτεταμένη χρήση του εργαλείου των vouchers, όμως, μπορεί να επηρεάσει δραματικά τη δημοκρατικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης (Apple & Bracey, 2001). Παρά τις εξαγγελίες για περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της χρήσης των vouchers, φαίνεται τελικά ότι αυτά είναι πιο πολύ μέρος του προβλήματος της βάθυνσης των ανισοτήτων, όπως φαίνεται και στις περιπτώσεις της Χιλής, της Σουηδίας και αρκετών Πολιτειών των Η.Π.Α. (Sørensen, 2017). Τα vouchers ουσιαστικά προωθούν μια «ατομικιστική καταναλωτική δημοκρατία», μια «ατομικιστική προσέγγιση της ελευθερίας» που θέλει τον καταναλωτή «ελεύθερο από τις ρυθμίσεις της κεντρικής εξουσίας», «ελεύθερο να επιλέξει» και «ελεύθερο από τους άλλους» και τις δικές τους επιλογές (Sørensen, 2017, σ. 20).

Η συζήτηση για τον βαθμό της ελευθερίας επιλογής –ή ακόμα και για την απουσία αυτής– συγκεντρώνει τους προβληματισμούς και τα αντεπιχειρήματα της κριτικής βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, η ουσία της επιλογής εδράζεται στην πληροφόρηση-ενημέρωση για τις διαθέσιμες επιλογές και υπηρεσίες. Παρ' όλα αυτά, σε πολλές περιπτώσεις οι κάτοχοι των vouchers δεν διαθέτουν επαρκείς πληροφορίες (Valkama & Bailey, 2001) ή συμβουλευτική υποστήριξη ή η πληροφόρηση τελικά τους παρέχεται αποπλαισιωμένη, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να διαμορφώσουν κριτικά τις επιλογές τους. Ακόμα και στην περίπτωση επαρκούς πληροφόρησης από πλευράς παρόχων, ορισμένοι κάτοχοι vouchers δεν είναι ικανοί να λάβουν συνειδη-

τές αποφάσεις ή να τεκμηριώσουν τις επιλογές κατάρτισής τους, καθώς δεν έχουν σαφή εικόνα για τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας, ούτε ποιος πάροχος προσφέρει πραγματικά ποιοτικές υπηρεσίες (Hipp & Warner, 2008). Αυτή είναι μια πραγματικότητα που επηρεάζει ιδίως εκπαιδευόμενους με χαμηλό επίπεδο προσόντων (Bruttel, 2005).

Η ρητορική περί ελεύθερης επιλογής προσεγγίζει αποσπασματικά και παραγνωρίζει τελικά την κοινωνική φύση των επιλογών και τους συσχετισμούς μεταξύ της κοινωνικής τάξης και των επιλογών των υποκειμένων που καταλήγουν στην αναπαγωγή και επίταση των ανισοτήτων (Reay et al., 2010). Η πλαισίωση του εκπαιδευόμενου ως «παγιδευμένου» υποκειμένου που του αξίζει η «ελευθερία» της επιλογής και της «επένδυσης» στην αναζήτηση της αυτοπραγμάτωσης, «συγχέει τη λογική των αγορών με αυτή της ηθικής», δημιουργώντας ψευδείς ελπίδες σε αυτούς που έχουν πραγματικά ανάγκη (Malin et al., 2019: 228). Στην πορεία της αυτοπραγμάτωσης, είναι ο ωφελούμενος/κάτοχος των vouchers αυτός που θα πρέπει να είναι «προσεκτικός» με τις αποφάσεις του, γιατί αυτός τελικά θα επωμιστεί το βάρος της επιλογής του και θα κληθεί να «ζήσει με τις τυχόν ανεπιθύμητες συνέπειες των αποφάσεών του» (Valkama & Bailey, 2001: 45). Η διαδικασία της υπευθυνοποίησης –και της αυτορρύθμισης– προωθεί τον ενεργοποιημένο άνθρωπο-καταναλωτή που καλείται να επιλέξει με βάση τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς, φέρει την ευθύνη της κατάστασής του (Τσιώλης, 2005) και «μόνο με τους δικούς του πόρους μπορεί να αντιδράσει» (Zanazzi, 2018, σ. 231).

Η ελληνική περίπτωση των επιταγών κατάρτισης: «εργαλείο» υπευθυνοποίησης και επίταξης ανισοτήτων

Όπως αποτυπώνεται στη σχετική ιστοσελίδα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων³, το Σύστημα Επιταγών Κατάρτισης (Training Voucher) «αφορά τη λειτουργία ενός συστήματος παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης που προσφέρει τη δυνατότητα στους άμεσα ωφελούμενους να λαμβάνουν υπηρεσίες κατάρτισης από πιστοποιημένους παρόχους, να επιλέγουν δηλαδή οι ίδιοι την υπηρεσία και τον πάροχο». Η εισαγωγή των επιταγών κατάρτισης στο πεδίο κρίθηκε ιδανική επιλογή, καθώς ζητήματα όπως η «δυσθεώρητη ανεργία, η ετεροαπασχόληση, η μετανάστευση των νέων επιστημόνων, η υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης και η γενικευμένη απαξίωση των δημόσιων υπηρεσιών και αγαθών», στο πλαίσιο των πολιτικών που προωθήθηκαν από τα προγράμματα οικονομικής προσαρμογής, διαμόρφωσαν ιδανικές συνθήκες για «έξυπνες και καινοτόμες πολιτικές χρηματοδότησης» της κατάρτισης (Φωτόπουλος, 2015, σ. 340). Η «απουσία ειλικρινούς και διεξοδικού διαλόγου», «μεθοδολογικού πλαισίου» και «τεχνογνωσίας» οδήγησε σε «εξατομίκευση της ευθύνης για κατάρτιση», σε μια εκπαιδευτική αγορά όπου οι

3 <https://voucher.gov.gr/>

εκπαιδευόμενοι ως «καταναλωτικά κοπάδια» κάνουν χρήση της επιταγής «με τους καλύτερους και πιο συμφέροντες γι' αυτούς όρους» (Φωτόπουλος, 2015, σ. 340).

Στην έκθεση αξιολόγησης της Πρωτοβουλίας για την Απασχόληση των Νέων (ΠΑΝ) εντοπίζονται σημαντικά ευρήματα που καταδεικνύουν τα αδύναμα σημεία του συστήματος των vouchers και συνδέονται με την περιορισμένη «δυνατότητα των ωφελούμενων να επιλέγουν με αξιόπιστα και έγκυρα κριτήρια», λόγω της απουσίας «κατάλληλης, επαρκούς και αξιόπιστης ενημέρωσης» (INE ΓΣΕΕ, 2016, σ. 103). Αξίζει να τονιστεί ότι –μεταξύ άλλων– η «έλλειψη πληροφόρησης δημιούργησε το έδαφος για μία σειρά προβληματικών, συχνά καταχρηστικών, πρακτικών» που ήγειραν προβληματισμούς σχετικά με τη λειτουργία του συστήματος των vouchers υπό όρους αγοράς, ελεύθερου ανταγωνισμού και εμπορευματοποίησης (INE ΓΣΕΕ, 2016, σ. 104). Αυτές οι «πελατειακού τύπου» πρακτικές επηρεάζουν αρνητικά τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτές και το σύνολο της κοινωνίας, ενώ «αναπαράγουν στρεβλά πρότυπα» και διευρύνουν τις κοινωνικές ανισότητες (Φωτόπουλος, 2015, σ. 341). Εκτός από τις παραπάνω πρακτικές, η έλλειψη πληροφόρησης και ενημέρωσης για τα προσφερόμενα προγράμματα αναδεικνύεται ως βασικό εμπόδιο για τη συμμετοχή των υποψήφιων εκπαιδευομένων σε αυτά (Καραλής, 2018).

Τα vouchers αποτελούν μία ακόμα παράμετρο έκπτωσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε εργαλείο επιδοματικής πολιτικής. Ο κάτοχός τους ελάχιστα ενδιαφέρεται για την εκπαιδευτική τους διάσταση και τη χρήση τους για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του, ενώ κυρίως συμμετέχει για την επιδοματική τους λειτουργία. Η δικαιολογημένη αντίληψη του «ωφελούμενου» εκπαιδευομένου, που τις περισσότερες φορές προέρχεται από ευπαθείς κοινωνικά κατηγορίες (άνεργος, υποαπασχολούμενος, ευέλικτα και επισφαλής εργαζόμενος), ενισχύεται περαιτέρω με διάφορες παρελκυστικές τακτικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται από σημαντικό αριθμό παρόχων υπηρεσιών επαγγελματικής κατάρτισης. Παράλληλα, το πλαίσιο πιστοποίησης και λειτουργίας των παρόχων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης τους προσεγγίζει περιοριστικά, ως «εμπορικές επιχειρήσεις» που παραγνωρίζουν την επιστημονική αρτιότητα και τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές (Γούλας, Μαρκίδης και Μπαμπανέλου, 2018, σ. 14).

Επιπροσθέτως, στην περίπτωση του εργαλείου των επιταγών κατάρτισης, η σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών και η σκοπιμότητά τους συγκροτείται με ισχυρούς νομιμοποιητικούς λόγους, όπως δικαίωμα επιλογής, αποκέντρωση των εξουσιών, αυτονομία, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, οι οποίοι στην ουσία τους δεν πραγματώνονται. Οι λόγοι αυτοί δεν συναρθρώνονται απαραίτητα γύρω από την ιδιωτικοποίηση, αλλά οι πρακτικές τους αξιοποιούν τεχνικές και υπηρετούν αξίες του ιδιωτικού τομέα (Τσατσαρώνη, 2018). Έτσι, επέρχεται η αλλαγή στη διακυβέρνηση του πεδίου, καθώς το κεντρικό κράτος μετατοπίζει την εξουσία σε άλλα ενδιαφερόμενα μέρη, που πλέον διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής και ειδικότερα στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, θολώνοντας εκ των πραγμάτων τα όρια μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (Hudson, 2007).

Η κεντρική εξουσία, με τη χρήση των επιταγών κατάρτισης και τη μετακύλιση της ευθύνης στο «ενεργό υποκείμενο», επαφίεται στον ανταγωνισμό των παρόχων –με όρους ελεύθερης αγοράς– για την τελική ρύθμιση του πεδίου και την αυτορρύθμιση των υποκειμένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γούλας, Χ., Καλογεράκης, Π. & Ζάγκος, Χ. (2021). Προσεγγίζοντας κριτικά τα vouchers εκπαίδευσης και κατάρτισης: «Ελεύθερη» επιλογή... διακυβέρνησης. Στο Χ. Ζάγκος, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Κοινωνία, πολιτική & εκπαίδευση – Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: Ερευνητικές τομές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γούλας, Χ., Μαρκίδης, Κ. & Μπαμπανέλου, Δ. (2018). Ενδυνάμωση του ρόλου και της ποιότητας της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης: Εστιάζοντας στο δίπολο πιστοποίηση προγραμμάτων vs πιστοποίηση εκπαιδευτικών μονάδων. *Κείμενα παρέμβασης για την προώθηση του διαλόγου στην πολιτική, την οικονομία, την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2016). *Αξιολόγηση των παρεμβάσεων της πρωτοβουλίας για την απασχόληση των νέων, Έκθεση αξιολόγησης (Παραδοτέο Α' & Β')*, ερευνητική-συγγραφική ομάδα: Γούλας, Χ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Σιδηρά, Β. & Σιμόπουλος, Γ.
- Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα: Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση, η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ.135-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσατσαρώνη, Α. (2018). Το “Δημόσιο και Ιδιωτικό” στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική: Ο λαϊκισμός στον δημόσιο λόγο και οι νέες προκλήσεις για την κοινωνιολογική θεωρία και έρευνα. *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης* (σσ. 49-66).
- Τσιώλης, Γ. (2005). *Προς μια νέα ηθική της εργασίας; Μια ποιοτική διερεύνηση φορέων συμβουλευτικής για την ένταξη στην απασχόληση*, Μελέτη 23, ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΑΔΕΔΥ, Αθήνα.
- Φωτόπουλος, Ν. (2015). Επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση: Από την ανεργία των νέων στην πολιτική των vouchers: Ερευνητικά δεδομένα και κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις. Στο Θάνος, *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Ερευνών απάνθισμα*, (σσ.332-344), Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M., & Bracey, G. (2001). *School vouchers*. Madison, WI: University of Wisconsin-Milwaukee School of Education Center for Education Research, Analysis, and Innovation.

- Bruttel, O. (2005). Delivering active labour market policy through vouchers: Experiences with training vouchers in Germany., *International Review of Administrative Sciences*, 71(3), 391-404. <https://doi.org/10.1177/0020852305056809>.
- CEDEFOP (2000). *Demand-side financing – a focus on vouchers in post-compulsory education and training: discussion paper and case studies*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Colin, F. (2005). Public service vouchers. *International Review of Administrative Sciences*, 71 (1), 19-34. <https://doi.org/10.1177/0020852305051681>.
- Coons, J. E., & Sugarman, S. D. (1978). *Education by Choice: The Case for Family Control*. Berkeley: University of California Press.
- Hudson, C. (2007). Governing the governance of education: The state strikes back?. *European Educational Research Journal*, 6 (3).
- Hipp, L., & Warner, M.E. (2008). Market forces for the unemployed? Training vouchers in Germany and the USA., *Social Policy & Administration*, 42, 77-101. doi: 10.1111/j.14679515.2007.00589.x.
- Lee, I.-F. (2008). Formations of new governing technologies and productions of new norms: The dangers of preschool voucher discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9 (1), 80-82. <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.1.80>.
- Malin, J., Hardy, I., & Lubienski, C. (2019). Educational neoliberalization: The mediatisation of ethical assertions in the voucher debate. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40 (2), 217-233. DOI: 10.1080/01596306.2019.1569880.
- McCarthy, M. (2006). The Legality of School Vouchers. *Journal of School Choice*, 1(3), 17-28. DOI: 10.1300/J467v01n03_05.
- McVicar, D., & Polidano, C. (2018). Course choice and achievement effects of a system-wide vocational education and training voucher scheme for young people. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40 (4), 507-530. <https://doi.org/10.3102/0162373718782648>.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). ‘Fitting in’ or ‘standing out’: Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36 (1), 107-124. DOI: 10.1080/01411920902878925.
- Sørensen, T. B. (2017). *School vouchers and the privileges of choice*. Education International Research.
- Sweetland, S.R. (2002). Theory into practice: Free markets and public schooling. *The Clearing House*, 76 (1), 8-12. DOI: 10.1080/00098650209604938.

- Valkama, P., & Bailey, S. J. (2001). Vouchers as an alternative public sector funding system. *Public Policy and Administration*, 16 (1), 32-5. <https://doi.org/10.1177/095207670101600103>.
- Viteritti, J.P. (2010). School choice and market failure: How politics trumps economics in education and elsewhere. *Journal of School Choice*, 4 (2), 203-221. DOI: 10.1080/15582159.2010.483923.
- Yokoyama, K. (2008). Neo-liberal 'governmentality' in the English and Japanese higher education systems. *International Studies in Sociology of Education*, 18 (3-4), 231-247.
- Zanazzi, S. (2018). Investing in skills to overcome the crisis? Low-skilled workers in Italy: European strategies, policies and structural weaknesses. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 216-233. DOI: 10.1080/02601370.2017.1406542.

Χρήστος Γούλας

Έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τι είναι έρευνα;

Έρευνα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους κατάκτησης της γνώσης ή της κατανόησης ενός γεγονότος, ενός φαινομένου, μιας κατάστασης. Η διαφορά της από άλλους τρόπους, είναι ότι η έρευνα αποτελεί μια διαδικασία συστηματικής διερεύνησης, που σχεδιάζεται για να συλλέξει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να χρησιμοποιήσει δεδομένα, με σκοπό να κατανοήσει, να περιγράψει, να προβλέψει ή να ελέγξει ένα εκπαιδευτικό ή ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο. Ο ορισμός της έρευνας επηρεάζεται από το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητή και από την έμφαση που αυτός δίνει. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων η έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να διερευνήσει και να κατανοήσει συστηματικά δεδομένα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά, τη δράση και τη διαχείριση καταστάσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική.

Οι προσεγγίσεις στην έρευνα: θεωρητικά παραδείγματα στην έρευνα

Η προσέγγιση που συνήθως ακολουθεί ένας ερευνητής ορίζει το θεωρητικό παράδειγμα, τον τρόπο θεώρησης του κόσμου. Αποτελείται από συγκεκριμένες φιλοσοφικές υποθέσεις που οδηγούν τη σκέψη και τη δράση του ερευνητή. Το πώς προσδιορίζει κανείς το παράδειγμα που υιοθετεί ο ερευνητής συνδέεται με ερωτήματα που θέτει ο ίδιος για: α) τη φύση της πραγματικότητας, β) τη φύση της γνώσης και τη σχέση του γνώστη με αυτό που θα γίνει γνωστό αλλά και γ) τον τρόπο που ο γνώστης θα οδηγηθεί στη γνώση και κατανόηση μιας κατάστασης. Στη βάση αυτών των ερωτημάτων,

τέσσερα είναι τα κυριότερα ερευνητικά παραδείγματα που χρησιμοποιούνται από την ερευνητική κοινότητα:

Πρόκειται για το μεταθετικιστικό παράδειγμα, όπου ο ερευνητής αναζητά μια πραγματικότητα, αλλά αυτή δεν είναι δυνατόν να γίνει πλήρως γνωστή, εξαιτίας των ανθρωπινων ορίων του ερευνητή. Οι γνώσεις, βέβαια, του ερευνητή μπορούν να επηρεάσουν έντονα ό,τι παρατηρείται, ενώ τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη ο ερευνητής να παραμένει ουδέτερος και να μην επηρεάζει το ερευνητικό έργο ακολουθώντας αυστηρά προκαθορισμένες διαδικασίες. Οι μέθοδοι που υιοθέτησαν οι μεταθετικιστές είναι τροποποιήσεις των πειραματικών μεθόδων, ακριβώς γιατί αναγνώρισαν ότι πολλές από τις προϋποθέσεις που απαιτούνταν στην επιστημονική μέθοδο δεν ήταν κατάλληλες για εκπαιδευτική έρευνα με ανθρώπους. Πρόκειται για το οιονεί πειραματικό σχέδιο, το συσχετιστικό, το αιτιακό-συγκριτικό και το ποσοτικό σχέδιο.

Το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα προέκυψε από την ανάγκη οι ερευνητές να αναζητήσουν τις βαθύτερες υποθέσεις και τη μεθοδολογία σχετικά με την πραγματικότητα. Μια από τις βασικές αρχές του είναι ότι η πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη. Το συγκεκριμένο παράδειγμα προέκυψε από τη φιλοσοφία της φαινομενολογίας των Husserl & Dilthey και τη μελέτη άλλων φιλοσόφων, της ερμηνευτικής, του τρόπου δηλαδή της κατανόησης ή σημασίας ενός πράγματος από μια συγκεκριμένη σκοπιά ή θέση. Οι κονστρουκτιβιστές πιστεύουν ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή, άρα ενεργή και μεταβαλλόμενη κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή και η αντίληψή της μπορεί να αλλάξει, ενώ εξελίσσεται η έρευνα. Ο ερευνητής και τα υποκείμενα αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Η έννοια της αντικειμενικότητας αντικαθίσταται από την έννοια της επαληθευσιμότητας. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα δεδομένα, οι ερμηνείες και τα ευρήματα είναι επηρεασμένα από το περιβάλλον και από πρόσωπα ανεξάρτητα από τον ερευνητή και δεν αποτελούν αποκνήματα της φαντασίας του. Τα δεδομένα μπορούν να αναζητηθούν στις πηγές τους και μέσω της αφήγησης να ερμηνευτούν. Βασικές μέθοδοι του κονστρουκτιβιστικού επιστημονικού παραδείγματος είναι οι ποιοτικές μέθοδοι όπως η συνέντευξη, η παρατήρηση, η επίσκόπηση εγγράφων.

Το μετασχηματιστικό ή κριτικό παράδειγμα προέκυψε ως δυσαρέσκεια, σε ένα βαθμό, στα κυρίαρχα ερευνητικά παραδείγματα και πρακτικές. Καταπιάνεται με τις πολιτικές της έρευνας και έρχεται αντιμέτωπο με την κοινωνική καταπίεση. Αναπτύχθηκε από ερευνητές με πολυσχιδή ενδιαφέροντα, οι οποίοι ανέδειξαν την πραγματικότητα μέσα από εναλλακτικές ερμηνευτικές διαδρομές όπως τη φεμινιστική οπτική στη διατύπωση κυρίαρχων θεωριών, τη σημασία των δημογραφικών μεταβολών, το ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου στην αξιολόγηση ικανοτήτων, τη διαφορετική ερμηνεία των διαφορών και μεταβολών που παρατηρούνται στα άτομα. Το μετασχηματιστικό παράδειγμα τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του τη ζωή και τις εμπειρίες διαφορετικών ομάδων, κυρίως περιθωριοποιημένων, αναλύει τις ανισότητες που οφείλονται σε χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η εθνικότητα, η

αναπηρία ο σεξουαλικός προσανατολισμός κ.λπ. αντικατοπτρίζονται σε ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, εξετάζει τον τρόπο που τα πορίσματα της έρευνας συνδέονται με την κοινωνική και πολιτική δράση και χρησιμοποιεί μια μετασχηματιστική θεωρία για να διαμορφώσει τη «θεωρία προγράμματος», ενός συνόλου αντιλήψεων για τον τρόπο που λειτουργεί ένα πρόγραμμα ή για την αιτιολόγηση πιθανών προβλημάτων κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Επομένως, το μετασχηματιστικό παράδειγμα, όπως και το κονστρουκτιβιστικό, αναγνωρίζει την ύπαρξη πολλών πραγματικοτήτων, δίνοντας όμως έμφαση στην επίδραση που έχουν στη δόμησή τους οι κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, εθνικές, φυλετικές και άλλες αξίες. Η σχέση μεταξύ του γνώστη και αυτού που θα γίνει γνωστό προσεγγίζεται αλληλεπιδραστικά, αλλά έχει ως στόχο την ισχυροποίηση των αδυνάτων. Οι μέθοδοι που αξιοποιούνται από τους ερευνητές του μετασχηματιστικού παραδείγματος είναι ποικίλες και μπορεί να είναι ποσοτικές, ποιοτικές ή και συμμετοχική έρευνα δράσης. Ένας κοινός τόπος της μεθοδολογίας είναι η ένταξη πολλών διαφορετικών οπτικών περιθωριοποιημένων ατόμων ή ομάδων.

Τέλος, το πραγματιστικό παράδειγμα συνδέεται με το φιλοσοφικό υπόστρωμα για έρευνα μεικτών μεθόδων. Οι πραγματιστές αποφεύγουν τη χρήση μεταφυσικών εννοιών όπως «αλήθεια» ή «πραγματικότητα» και θέτουν την έννοια της αποτελεσματικότητας ως κριτήριο αξιολόγησης της έρευνας. Αποτελεσματικότητα πρέπει να θεωρείται η «λειτουργικότητα» των πορισμάτων για την επίλυση του αρχικού προβλήματος - ερωτήματος που έχει θέσει ο ερευνητής. Ο πραγματιστής δεν αυτοπροσδιορίζεται ως αποστασιοποιημένος παρατηρητής, ερευνητής που δημιουργεί σχέσεις ή ως ενταγμένος σε ένα κοινωνικό περιβάλλον. Αντίθετα, είναι ελεύθερος να μελετήσει αυτά που θεωρεί ότι τον ενδιαφέρουν ή έχουν αξία για τον ίδιο. Οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι αλλά και οι μεικτές μέθοδοι είναι εξίσου συμβατές σε ένα πραγματιστικό παράδειγμα. Η όποια μέθοδος αποφασίζεται με βάση το σκοπό της έρευνας.

Σχεδιάζοντας την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων

(α) Ερευνητική διαδικασία

Δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος για τον σχεδιασμό έρευνας. Το ερευνητικό σχέδιο καθοδηγείται από τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος με τη σειρά του καθορίζει τη μεθοδολογία και τον σχεδιασμό της. Κάθε έρευνα ακολουθεί, εντούτοις, ένα γενικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει το σύνολο των ζητημάτων που αφορούν σε μια ερευνητική διαδικασία. Τα ζητήματα αυτά, σε πρώτη φάση, μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις βασικές περιοχές, όπως ορίζουν οι Cohen, Manion & Morrison: α) σε αποφάσεις προσανατολισμού της έρευνας, β) στο σχεδιασμό και μεθοδολογία της έρευνας, γ) στην ανάλυση δεδομένων και δ) στην παρουσίαση και αναφορά των αποτελεσμάτων.

- i. Οι αποφάσεις προσανατολισμού είναι καθοριστικές, καθώς θα θέσουν τα όρια ή τις παραμέτρους που συνιστούν περιορισμούς για την έρευνα. Πρόκειται για ερωτήσεις όπως ποιος θέλει την έρευνα, ποιος ο αποδέκτης της, ποιος ο γενικός

σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, ποιοι οι περιορισμοί της, ποια δεοντολογικά ζητήματα μπορεί να προκύψουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ποια τα χρονικά πλαίσια της έρευνας κ.λπ. Για παράδειγμα, αν η βασική προτεραιότητα της έρευνας είναι η ολοκλήρωσή της σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αυτό θα επηρεάσει όλο το εγχείρημα και γενικά τις δυνατότητες και τον τρόπο δράσης του ερευνητή. Συνεπώς, θα επηρεάσει τα ερευνητικά ερωτήματα, τον αριθμό των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή δεδομένων, τα άτομα που θα απευθυνθεί ο ερευνητής, την έκταση της ερευνητικής δράσης και το μέγεθος και τη φύση των αναφορών.

- ii. Οι αποφάσεις για το ερευνητικό σχέδιο και τη μεθοδολογία αφορούν στην τακτική που θα ακολουθήσει η έρευνα. Πρόκειται για αποφάσεις που αφορούν στη λειτουργικοποίηση, δηλαδή στον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης της έρευνας. Το ερευνητικό σχέδιο εκκινεί από τη μετατροπή ενός γενικού ερευνητικού σκοπού ή στόχου σε συγκεκριμένα ερωτήματα που θα λάβουν απτές απαντήσεις μέχρι την εμβάθυνση και διερεύνηση του ζητήματος που εστιάζει η έρευνα. Περιλαμβάνει τη μεθοδολογία, τις μεθόδους και εργαλεία διεξαγωγής της έρευνας και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Οι αποφάσεις ουσιαστικά καταλήγουν στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης.
- iii. Οι αποφάσεις ανάλυσης δεδομένων αφορούν στην οργάνωση του τρόπου ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Εξετάζεται ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν καθώς και ζητήματα επιβεβαίωσης, διασταύρωσης και έλεγχος εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της ανάλυσης. Χρειάζεται να ληφθούν αποφάσεις για τα ερευνητικά τεστ που θα χρησιμοποιηθούν σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα που καλύπτουν, το επίπεδο των διαθέσιμων δεδομένων, καθώς η όποια επιλογή θα επηρεάσει και την παρουσίαση των ερευνητικών στοιχείων. Τα κριτήρια για την επιλογή του ενδεδειγμένου είδους ανάλυσης δεδομένων καθορίζεται από την καταλληλότητα και το είδος των δεδομένων που έχουν συλλεγεί.
- iv. Τέλος, οι αποφάσεις για την παρουσίαση και αναφορά των αποτελεσμάτων διαμορφώνουν τον τρόπο σύνταξης της αναφοράς της έρευνας. Εδώ, έχει σημασία ο ερευνητής να δώσει προσοχή στις ανάγκες των διαφορετικών αποδεκτών της έρευνάς του. Οι αποφάσεις σε αυτό το στάδιο πρέπει να λάβουν υπόψη τους ζητήματα όπως πώς και πότε θα συνταχθεί η τελική αναφορά των αποτελεσμάτων της έρευνας, η αξιοποίηση πινάκων και ποιοι θα είναι οι αποδέκτες της αναφοράς.

Ενδείκνυται, πολλές φορές, τα ερωτήματα που προκύπτουν από τις παραπάνω τέσσερις κατηγορίες αποφάσεων να αποτυπώνονται σε μια εσχάρα για τον σχεδιασμό της έρευνας.

(β) Η δεοντολογία στην έρευνα

- ✱ Τα δεοντολογικά ζητήματα πηγάζουν από τα είδη των προβλημάτων που

ερευνώνται από τους κοινωνικούς επιστήμονες και από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να εξασφαλίσουν αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Οι ερευνητές στον χώρο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας έχουν γενικά ευθύνη όχι μόνο απέναντι στο επάγγελμά τους, την αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας αλλά και απέναντι στα άτομα στα οποία βασίζονται για τη δουλειά τους. Κάθε έρευνα, επομένως, την απασχολεί ένα κύριο δεοντολογικό δίλημμα: αυτό της αναλογίας κόστους-οφέλους. Δηλαδή, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων οι επιστήμονες χρειάζεται να υπολογίσουν τα πιθανά κοινωνικά οφέλη του εγχειρήματός τους, όπως λόγου χάρη η μελέτη της συμβολής του διαλόγου στην αποτελεσματική μάθηση, απέναντι στο προσωπικό κόστος των ατόμων, εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων και άλλων που συμμετέχουν, για παράδειγμα την πιθανή ενόχληση ή την πιθανή προσβολή της αξιοπρέπειάς τους. Επίσης, η συνειδητή συναίνεση, ως το δικαίωμα κάθε ανθρώπου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του, τοποθετεί μέρος της ευθύνης στον συμμετέχοντα, ενώ διατηρεί πάντα το δικαίωμα να αρνηθεί τη συμμετοχή του σε μια έρευνα. Άλλα δεοντολογικά διλήμματα αφορούν στον σεβασμό στην ιδιωτική ζωή, την ανωνυμία, την εμπιστευτικότητα, την προδοσία, και την εξαπάτηση.

(γ) Η δειγματοληψία

- ✳ Η ποιότητα μιας έρευνας ενισχύεται ή αποδυναμώνεται όχι μόνο από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας και τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων αλλά και από την κατάλληλη στρατηγική της δειγματοληψίας. Πρόκειται για ερωτήματα που σχετίζονται με το μέγεθος του δείγματος, την αντιπροσωπευτικότητά του σε σχέση με τον γενικότερο πληθυσμό που αναφέρεται, την πρόσβαση που έχει ο ερευνητής στο δείγμα και τέλος τη στρατηγική της δειγματοληψίας (δείγμα βάσει θεωρίας πιθανοτήτων ή δείγμα σκοπιμότητας) που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα.

(δ) Η εγκυρότητα και αξιοπιστία

- ✳ Η εγκυρότητα και αξιοπιστία είναι έννοιες που μπορούν να ιδωθούν από πολλές πλευρές. Υπάρχουν πολλοί τύποι εγκυρότητας και πολλοί τύποι αξιοπιστίας. Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας. Η αξιοπιστία είναι συνώνυμο της συνέπειας στην έρευνα και της δυνατότητας αναπαραγωγής της έρευνας σε βάθος χρόνου, σε ερευνητικά εργαλεία και σε ομάδες ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Και οι δύο έννοιες έχουν διαφορετική θέση και ισχύ στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα.

Είδη έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων

- ✳ Υπάρχουν πολλά είδη εκπαιδευτικής έρευνας, τα οποία καλύπτουν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στην εκπαίδευση ενηλίκων τα κυριότερα είδη, τόσο από την ποσοτική όσο και την ποιοτική έρευνα, τα οποία συνδέονται με τα επιστημονικά παραδείγματα που αντανακλούν, είναι η επισκόπηση, η μελέτη περίπτωσης,

η έρευνα συσχετίσεων, η εκ των υστέρων έρευνα (ex post facto), η έρευνα δράσης, το οιονεί πείραμα, η νατουραλιστική και εθνογραφική έρευνα ή έρευνα πεδίου και η έρευνα αξιολόγησης.

Τεχνικές συλλογής δεδομένων στην έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων

- ✧ Οι κυριότερες τεχνικές συλλογής δεδομένων στην έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η παρατήρηση. Άλλες τεχνικές, λιγότερο δημοφιλείς, αφορούν σε ζητήματα έμμεσης παρατήρησης δεδομένων, όπως είναι η ανάλυση αρχειακού υλικού, το παιχνίδι ρόλων, οι γλωσσικές μελέτες, η σχάρα ρεπερτορίου, η μετα-ανάλυση και οι μέθοδοι στη φεμινιστική έρευνα. Σε πολλές περιπτώσεις, αξιοποιείται η μεικτή προσέγγιση, με τη συμμετοχή ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών συλλογής δεδομένων. Η μεικτή μεθοδολογία: α) επιλέγεται για να απαντήσει σε διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα της ίδιας έρευνας ή σε διαφορετικές πτυχές του ίδιου ερευνητικού ερωτήματος, β) χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους για να απαντήσει το ίδιο ερευνητικό ερώτημα (τριγωνοποίηση) ή γ) χρησιμοποιεί μια μέθοδο για να δώσει στοιχεία για τον σχεδιασμό και την καταλληλότητα μιας άλλης μεθόδου στην έρευνα.

Ανάλυση δεδομένων

- ✧ Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής καλείται να προχωρήσει στην ανάλυσή τους. Τα δεδομένα μπορούν να αναλυθούν είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά. Η μη αριθμητική εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων και παρατηρήσεων ονομάζεται ποιοτική ανάλυση. Έχει ως σκοπό να ανακαλύψει υποκείμενα νοήματα και μοτίβα σχέσεων, δηλαδή πρόκειται για ανάλυση αιτιακών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Η προσέγγιση αυτή εφαρμόζεται συνήθως στις έρευνες πεδίου και τις ιστορικές έρευνες. Οι τρόποι με τους οποίους οι ποιοτικές έρευνες ανακαλύπτουν τα μοτίβα σχέσεων για κάποιο ερευνητικό ζήτημα είναι:
- ✧ η ανακάλυψη μοτίβων μέσα από τη διασταυρωμένη ανάλυση. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να πάρει τη μορφή είτε μιας προσανατολισμένης σε μεταβλητή ανάλυσης, με τη συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών ορισμένων περιπτώσεων, είτε μιας ανάλυσης περίπτωσης, με το ενδιαφέρον του ερευνητή να στρέφεται στην κατανόηση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης.
- ✧ Η μέθοδος της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, μιας επαγωγικής προσέγγισης στην έρευνα που εισήγαγαν οι Glaser και Strauss, σύμφωνα με την οποία οι θεωρίες συγκροτούνται αποκλειστικά διαμέσου της εξέτασης δεδομένων αντί να προκύπτουν παραγωγικά.
- ✧ Η μέθοδος της σημειωτικής, η μελέτη δηλαδή των σημείων και των νοημάτων που συνδέονται με αυτά. Σημείο λογίζεται κάθε πράγμα που του αποδίδεται σημασία.

Σημεία είναι διάφορα πράγματα, άνθρωποι, τεχνικές εκπαίδευσης, παρεμβάσεις. Σχετίζεται, συνήθως, με την ανάλυση περιεχομένου.

- ✱ Η *ανάλυση συνομιλίας*, μιας διεξοδικής ανάλυσης των λεπτομερειών μιας συνομιλίας, που βασίζεται σε πλήρη απομαγνητοφώνηση μιας κουβέντας, στην οποία περιέχονται και οι παύσεις και οι δισταγμοί που παρατηρούνται.

Η **ποσοτική ανάλυση** αφορά στην αριθμητική αναπαράσταση και διαχείριση παρατηρήσεων που σκοπό έχει την περιγραφή και την ερμηνεία των φαινομένων ή καταστάσεων που αντικατοπτρίζουν αυτές οι παρατηρήσεις. Οι τρόποι με τους οποίους οι ποσοτικές έρευνες μετατρέπουν τα δεδομένα σε αριθμητική μορφή, προκειμένου να υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση, είναι:

- ✱ η *ποσοτικοποίηση των δεδομένων*, όπως για παράδειγμα το φύλο που μπορεί για τις ανάγκες της ανάλυσης να μετατραπεί σε ποσοτικό δεδομένο,
- ✱ η *ανάπτυξη κωδικών κατηγοριών*, όπου οι απαντήσεις σε ανοικτή ερώτηση ενός ερωτηματολογίου ταξινομούνται σε μικρότερες κατηγορίες και ποσοτικοποιούνται,
- ✱ η *μονομεταβλητή, διμεταβλητή ή/και πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση δεδομένων*, όπου μία, δύο ή περισσότερες μεταβλητές (ερωτήσεις) ενός ερωτηματολογίου αναλύονται στατιστικά σε σχέση με τον σκοπό της διερεύνησης που θέτει ο ερευνητής.

“Έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων

Τα τελευταία χρόνια μια αξιολογική σειρά ερευνών υλοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενδεικτικά, ο **δείκτης της έρευνας για το εργατικό δυναμικό (ΕΕΔ)** καλύπτει όλους τους ενηλίκους ηλικίας μεταξύ 25 και 64 ετών (απασχολούμενους, ανέργους και άτομα που δεν ασκούν οικονομική δραστηριότητα). Ο δείκτης μετρά τη συμμετοχή σε προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κατά την περίοδο των τεσσάρων εβδομάδων πριν από την έναρξη της έρευνας. Όσον αφορά το σκέλος της μη τυπικής μάθησης, ο δείκτης εξετάζει διάφορες μορφές καθοδηγούμενων μαθησιακών δραστηριοτήτων, χωρίς ωστόσο να καλύπτει επισήμως την καθοδηγούμενη μάθηση στον χώρο εργασίας. Τα δεδομένα του δείκτη διατίθενται σε ετήσια βάση και αποτελούν ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης της προόδου όσον αφορά τη στρατηγική «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» της ΕΕ.

Ο δείκτης της έρευνας για την εκπαίδευση ενηλίκων (AES) καλύπτει όλους τους ενηλίκους ηλικίας 25 έως 64 ετών (απασχολούμενους, ανέργους και άτομα που δεν ασκούν οικονομική δραστηριότητα). Ο δείκτης μετρά τη συμμετοχή σε προγράμματα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κατά τη διάρκεια των 12 μηνών πριν από την έναρξη της έρευνας. Όσον αφορά το σκέλος της μη τυπικής μάθησης, ο δείκτης εξετάζει και προσδιορίζει με συγκεκριμένο τρόπο τη συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης, προγράμματα καθοδηγούμενης κατάρτισης στη θέση εργασίας,

εργαστήρια, σεμινάρια και ιδιαίτερα μαθήματα. Η AES διεξάγεται κατά περιόδους.

Η έρευνα για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (CVTS) καλύπτει τους εργαζόμενους κάθε ηλικίας σε επιχειρήσεις με περισσότερους από 10 υπαλλήλους, οι οποίες δραστηριοποιούνται στους περισσότερους τομείς της οικονομίας (εκτός από τον πρωτογενή τομέα, τη δημόσια διοίκηση, την υγεία και την εκπαίδευση). Η CVTS καλύπτει τόσο την τυπική όσο και τη μη τυπική μάθηση, χωρίς όμως να διαχωρίζει τα δύο πλαίσια. Ως μάθηση νοούνται, υπό την ευρεία έννοια, προγράμματα κατάρτισης, προγράμματα καθοδηγούμενης κατάρτισης στη θέση εργασίας, εργαστήρια, σεμινάρια, συνέδρια, ομάδες εργασίας, συστήματα εναλλαγής θέσεων εργασίας και καθηκόντων, αποσπάσεις, ανταλλαγές και τεχνικές αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Η CVTS διεξάγεται κατά περιόδους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mertens, D.M (2009). *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Robson, C. (1999). *Real World Research*. Oxford: Blackwells.

Ρέμος Αρμάος

Εργασία σε ομάδες (εκπαιδευτική τεχνική)

Η εκπαιδευτική τεχνική «εργασία σε ομάδες» ανήκει στις ενεργητικές τεχνικές, υποκινεί συμμετοχή και αλληλεπίδραση και χρησιμοποιείται ευρέως για την εφαρμογή συμμετοχικών/ευρετικών εκπαιδευτικών μεθόδων. Αναγνωρίζεται ως η πλέον αντιπροσωπευτική τεχνική στην εκπαίδευση ενηλίκων και σε συνδυασμό με άλλες, παράγει καινοτομικές προτάσεις και συλλογική γνώση, που αξιοποιούνται στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Η επικοινωνία των μελών και η διεργασία μέσα στη μικρή ομάδα που δημιουργείται ακολουθούν τα χαρακτηριστικά των ομάδων γενικά και τη συμπεριφορά των ενηλίκων εκπαιδευομένων μέσα σε αυτές. Για τον λόγο αυτόν, παραθέτουμε βασικά στοιχεία για τις «ομάδες», που θα χρησιμεύσουν για την κατανόηση και επιμελή εφαρμογή της τεχνικής «εργασία σε ομάδες». Ας προσεγγίσουμε τους όρους:

Τι είναι ομάδα;

Οι μελετητές ορίζουν την «ομάδα» ως σκόπιμη συνάθροιση ανθρώπων που τους συνδέουν κοινά ενδιαφέροντα και σκοποί και βρίσκονται σε επαφή για μικρή ή μεγαλύτερη χρονική περίοδο. Τα άτομα αυτά συσχετίζονται, αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν, αναπτύσσουν κοινές στάσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές, συγχλίνουν σε θεμελιώδεις αξίες και αρχές, μοιράζονται ιδέες, γνώσεις και εμπειρίες και ασκούν την κριτική τους ικανότητα και τις δεξιότητές τους μέσα στο ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον της ομάδας. Ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθησή τους και προς όφελος του κοινού σκοπού και της ενσωμάτωσης στο κλίμα της ομάδας γεφυρώνουν τυχόν διαφορές.

Κύρια κριτήρια ταξινόμησης των ομάδων είναι: το μέγεθος, η κοινωνική δομή (φυσικές/πρωτογενείς, τεχνητές, αυθόρμητες/συγκυριακές ομάδες), το χαλαρό δέσιμο ή η στενή σχέση μεταξύ των μελών, η ενέργεια που επενδύουν, η συμμετοχικότητα, η αφοσίωση. Τυπικές χαρακτηρίζονται οι ομάδες που π.χ. αναπτύσσονται στον εργασιακό χώρο. Στις μη τυπικές ομάδες ανήκουν π.χ. η οικογένεια - πρωτογενής ομάδα αναφοράς των μελών εφ' όρου ζωής και βασικό κοινωνικό θεμέλιο, οι ομάδες φίλων, οι εκπαιδευτικές ομάδες. Στο πλαίσιό τους ευνοούνται ισχυροί δεσμοί αλλά και αίσθημα ελευθερίας στα μέλη να ακολουθήσουν τη δική τους πορεία. Η συμμετοχή σε πολλές διαφορετικές ομάδες απαιτεί ανάλογες συμπεριφορές και ανταπόκριση των μελών σε διαφορετικούς ρόλους. Ένας νέος π.χ. είναι μέλος της πατρικής οικογένειας, ίσως είναι φοιτητής, εργαζόμενος, μέλος αθλητικού συλλόγου, φιλικής ή επιστημονικής ομάδας, οπότε συνειδητά προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στις προσδοκίες κάθε ρόλου. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτοαντίληψη του ατόμου, καλλιεργεί συγκριτική αξιολογική ικανότητα, κατάλληλη επικοινωνία και έκφραση συναισθημάτων και συντελεί σε επαναπροσδιορισμό αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων και σε συνειδητή τήρηση κανόνων, με συνέπεια τη βελτίωση της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού.

Διεργασίες στις ομάδες

Αλληλεπίδραση. Άνθρωποι που βρίσκονται σε επαφή, συμπεριφέρονται ανάλογα με την κρίση και τις προηγούμενες εμπειρίες τους στις εκάστοτε καταστάσεις. Η αλληλεπίδραση οικοδομεί κατανόηση, εμπιστοσύνη και ανοικτή επικοινωνία και προκαλεί την ανιδιοτελή ανατροφοδότηση με πιθανή συνέπεια την επανεκτίμηση πεποιθήσεων και στάσεων. **Επικοινωνία.** Η λεκτική επικοινωνία είναι αποτελεσματική, όταν μεταφέρει μηνύματα με ακρίβεια και πληρότητα. Προϋποθέτει ελεύθερη έκφραση, απουσία εμμονής σε ιδέες και σεβασμό στις απόψεις των άλλων. Οι παρερμηνείες αποφεύγονται, όταν το περιεχόμενο του μηνύματος έχει σαφήνεια, εστιάζει στο θέμα και είναι συναφές με τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο της ομάδας. Η μη λεκτική επικοινωνία εκδηλώνεται μέσω των αισθήσεων και της γλώσσας του σώματος και αποκαλύπτει το συγκινησιακό κλίμα στην ομάδα. Ο εκπαιδευτής παρατηρεί τα σήματα μη λεκτικής επικοινωνίας, ώστε με ετοιμότητα να προβαίνει σε κατάλληλες παρεμβάσεις, συχνά με τη βοήθεια της ομάδας.

Ρόλοι. Τα μέλη της ομάδας ασκούν ρόλους, σύμφωνα με τη δική τους αντίληψη. Τυχόν ενστάσεις εξομαλύνονται με επιχειρηματολογημένη και δημιουργική ανατροφοδότηση, που επιτρέπει επανεκτίμηση/αναθεώρηση αρχικών αντιλήψεων και νέα προσπάθεια.

Λήψη αποφάσεων. Η ενεργός συμμετοχή των μελών της ομάδας παράγει πλήθος πληροφοριών, χρήσιμων στην επίτευξη κοινά δεκτών αποφάσεων και βιώσιμων λύσεων. Συνοχή/συνεκτικότητα. Συνοχή στην ομάδα δημιουργούν οι κοινές εμπειρίες των μελών, η οικειότητα, η υπευθυνότητα, η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη μεταξύ τους και χαρακτηρίζεται από το αίσθημα του «ανήκειν». Όταν συντρέχουν τα παραπάνω,

η ομάδα καθίσταται ελκυστική, υποκινημένη και παραγωγική. Η συνεκτικότητα συνεχίζεται ελεύθερη ροή πληροφοριών, περιορισμό του άγχους/ φόβου μη αποδοχής και θέληση των μελών για επιτεύγματα και συμμετοχή.

Σκοπός. Συνήθως ορίζεται από τον φορέα. Στις εκπαιδευτικές ομάδες βασίζεται στις εκφρασμένες ανάγκες και προσδοκίες των μελών και αναλύεται σε σαφείς και συμφωνημένους επιμέρους στόχους.

Παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της διεργασίας της ομάδας

Το φύλο. Συχνά, άνδρες και γυναίκες έχουν διαφορετικές ανάγκες και κίνητρα συμμετοχής σε ομάδα, τα οποία αποσαφηνίζονται κατά τη διεργασία της ομάδας, ακόμη και όταν ο στόχος τους είναι κοινός.

Η ηλικία. Η δέσμευση, τα κίνητρα και οι στόχοι των νέων, συχνά διαφέρουν από την ανταπόκριση μεγαλύτερων και πιο έμπειρων ατόμων.

Οι πολιτισμικές αναφορές. Κάθε γενιά διαμορφώνει δικό της λόγο, αντιλήψεις για τις πολυπολιτισμικές σχέσεις, τις εκπαιδευτικές μεθόδους, κ.ά. Για να λειτουργήσει η ομάδα απαιτείται εγρήγορση του εκπαιδευτή για την ομαλή γεφύρωση τυχόν χάσματος γενεών.

Η επαγγελματική ιδιότητα. Η κοινή ιδιότητα μελών στην ομάδα δημιουργεί επιλογές και συμπεριφορές που δυσκολεύουν την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Με ευέλικτο συντονισμό, ωστόσο, η ομάδα μπορεί να επωφεληθεί από την εξειδικευμένη γνώση, ανάλογα με το έργο. Ομοιογενής σύνθεση ομάδας επιβάλλεται, όταν υπάρχει συγκεκριμένος σκοπός.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Στοιχεία/Γνωρίσματα όπως σεωστρέφεια/εξωστρέφεια, ανάγκη για κοινωνική υποστήριξη και αποβολή του άγχους ή αντίστοιχα ανάγκη για ισχύ και επιρροή, αποτελούν παραδείγματα προσωπικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την ένταξη και αποδοχή του ατόμου στην ομάδα.

Τα χαρακτηριστικά του πλαισίου. Η κουλτούρα και ο τρόπος διοίκησης ενός φορέα επηρεάζουν τις τάσεις συλλογικότητας/ατομικότητας και τις σχέσεις με τα πρόσωπα κύρους.

Βασικά χαρακτηριστικά των ομάδων

Δομή. Κοινά στοιχεία δομής μιας ομάδας είναι: ο χρόνος, ο χώρος, η διαδικασία, οι κανόνες και οι ρόλοι που οργανώνουν τη συναλλαγή των μελών και οδηγούν στην απόκτηση κοινής γλώσσας και συνείδησης. Η **εμφανής δομή** είναι σαφής ως προς τον τόπο, χρόνο, μέγεθος, σύνθεση, σχέσεις εκπαιδευτή/εκπαιδευομένων. Η **μη εμφανής δομή** σχετίζεται με κρυφούς στόχους και με την αλληλεπίδραση των μελών και επηρεάζει την εξέλιξή της.

Ρυθμιστικοί κανόνες/νόρμες. Θεσπίζονται για να οριοθετούν την έκφραση αποδεκτής συμπεριφοράς από όλα τα μέλη και υιοθετούνται με κοινή συμφωνία και ομοφωνία.

Οι ρόλοι. Κατά τη διεργασία της εκπαιδευτικής ομάδας διαμορφώνονται οι παρακάτω ρόλοι:

- ✧ **Ηγέτης του έργου :**εστιάζει στην υλοποίηση του έργου.
- ✧ **Ηγέτης της ομάδας:** συντηρεί τις ανθρώπινες σχέσεις και το ομαδικό πνεύμα, υποστηρίζει τις ανάγκες και τα συμφέροντα των μελών.
- ✧ **Συναισθηματικός υπεύθυνος:** εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά του και επηρεάζει τα άλλα μέλη να εκδηλωθούν. Αποτελεί το «συγκινησιακό βαρόμετρο» της ομάδας και συνδυάζει τους ρόλους του «γελωτοποιού» (αποκλιμακώνει με χιούμορ τις εντάσεις) και του «εμφυχωτή» (ενθαρρύνει, επιβραβεύει, επιλύει συγκρούσεις).
- ✧ **Αμφισβητίας:** η αντιπαράθεση δυσκολεύει το κλίμα, αλλά προκαλεί τη διαμόρφωση και έκφραση προσωπικών απόψεων που διευρύνουν το αντιληπτικό πεδίο της ομάδας και οδηγεί σε αυτόνομη/δημιουργική ανάπτυξη και αλλαγή.
- ✧ **Ιδιαίτερος :**έχει προσωπικά κριτήρια και δίνει ατομική ερμηνεία στο νόημα πράξεων της ομάδας. Δημιουργεί πεδίο συζήτησης και λόγο κριτικού στοχασμού στα μέλη.
- ✧ **Αποδιοπομπαίος :** απορροφά τη συγκινησιακή φόρτιση, αποδέχεται την αδυναμία και την προσωπική ιδιαιτερότητα μέσα στην ομάδα και συχνά δέχεται τα πυρά για τα λάθη της ομάδας. Ο ρόλος αυτός επιβεβαιώνει ότι τα λάθη είναι αναμενόμενα και ωθούν σε επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό των στόχων και συμπεριφορών της ομάδας.

Λειτουργία: Η πορεία και η λειτουργία της ομάδας ακολουθεί τις **φάσεις:**

1. **Προσανατολισμού:** Πρώτη γνωριμία των μελών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή. Ανίχνευση αναγκών, προσδοκιών και στόχων. Συμφωνούνται οι κανόνες λειτουργίας. Σύναψη εκπαιδευτικού «συμβολαίου».
2. **Αντιπαράθεσης:** Η αποσαφήνιση των κανόνων λειτουργίας αποκαλύπτει ατομικές προθέσεις, οπτικές και συμπεριφορές. Επικρατούν ανησυχία και αμφισβήτηση που βαραίνουν το κλίμα, αλλά τελικά οδηγούν σε καθαρή εικόνα της ομάδας, εξομάλυνση αντιπαράθεσεων και επιβεβαίωση του κοινού σκοπού.
3. **Σύνθεσης:** Αναπτύσσεται κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αλληλοεκτίμηση και αποδοχή, σύνθεση διαφορετικών απόψεων, ικανοποίηση των μελών και αναθέρμανση του ενδιαφέροντος και της δέσμευσής τους για επίτευξη του κοινού σκοπού.
4. **Απόδοσης:** Η συνοχή ενισχύει το «εμείς», αποκαθιστά θετικό κλίμα και

αναδεικνύει μια λειτουργική και δυνατή ομάδα της οποίας τα μέλη έχουν αλληλοσεβασμό, ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και αφοσίωση στην ολοκλήρωση του έργου.

5. **Τερματισμού:** Το έργο της ομάδας φθάνει στην ολοκλήρωση και η ζωή της ομάδας στο τέλος της. Το κλίμα είναι συγκινησιακά φορτισμένο. Ο εκπαιδευτής καλείται να κάνει λεπτούς χειρισμούς για να παραμείνει η καλή εμπειρία και η προοπτική έναρξης νέου κύκλου που θα εμπλουτίσει την ωριμότητα των μελών με νέες εμπειρίες και πιθανόν με σχέσεις διαρκείας.

Εκπαιδευτική Τεχνική «Εργασία σε ομάδες»

Τα παραπάνω βασικά σημεία που αφορούν στις ομάδες ισχύουν εξίσου και για τις μικρές εκπαιδευτικές ομάδες, που δημιουργούνται για την **εφαρμογή της τεχνικής «εργασία σε ομάδες»**. Ας αναλύσουμε την τεχνική, λαμβάνοντάς τα υπόψη:

Περιγραφή: Οι εκπαιδευόμενοι κατανέμονται σε μικρές ομάδες για να ανταλλάξουν εμπειρίες και γνώσεις, με στόχο την επεξεργασία της διδακτέας ύλης. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ποιότητα συνεργασίας και το κλίμα της ομάδας για την παραγωγή αποτελέσματος.

Πλεονεκτήματα: Η τεχνική ευνοεί την ενεργό συμμετοχή και την επικοινωνία, προσφέρει πεδίο ελεύθερης διατύπωσης απόψεων, απελευθερώνει από τον φόβο της αποτυχίας και επιτρέπει αυθορμητισμό. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσεται πνεύμα αμοιβαιότητας και αλληλοβοήθειας, μειώνονται οι ανταγωνιστικές τάσεις και διευκολύνεται η μαθησιακή διεργασία στο σύνολό της.

Περιορισμοί: Η τεχνική αξιοποιείται κατ' εξοχήν στη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής της είναι ο εκπαιδευτής να ενστερνίζεται την αξία της ενεργού/συμμετοχικής προσέγγισης στη μάθηση, να δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, να υποκινεί πρωτοβουλίες και να προσβλέπει στην επίτευξη μάθησης κατά κύριο λόγο και όχι απλώς στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης.

Προδιαγραφές για την αποτελεσματική εφαρμογή της τεχνικής

Μέγεθος των ομάδων: Ιδανικός αριθμός συμμετεχόντων στην «ομάδα εργασίας» είναι τα πέντε (5) μέλη. Μικρότερη ομάδα συνεπάγεται περιορισμένες εισροές. Στη μεγαλύτερη ομάδα ο καθορισμένος και συχνά ανεπαρκής χρόνος δεν επιτρέπει να μιλήσουν όλοι και να ικανοποιηθούν. Ομάδες με ζυγό αριθμό μελών διακινδυνεύουν αδιέξοδες συζητήσεις και αδυναμία λήψης αποφάσεων, γι' αυτό και αποφεύγονται.

Η σύνθεση της ομάδας είναι σκόπιμο να είναι μικτή ως προς το φύλο και την ηλικία αλλά και σε σχέση με εμπειρίες, γνώσεις, κουλτούρα των μελών. Η ώσμωση δεν είναι εύκολη, αλλά ο συνδυασμός πολλών πηγών είναι ωφέλιμος. Επιλογή των

μελών με κριτήρια τη γνώση του θέματος, τον τρόπο που η ομάδα θα εφαρμόσει όσα έμαθε κ.λπ. δικαιολογείται κατά περίπτωση, για καλύτερη λειτουργία και αποτελεσματικότητα του έργου.

Στόχος και οδηγίες προς τις ομάδες: Ο στόχος της άσκησης, οι οδηγίες εκτέλεσης του έργου και ο διαθέσιμος χρόνος πρέπει να είναι σαφείς, ακριβείς και πλήρεις. Όταν οι οδηγίες είναι πολλές/περίπλοκες ή διαφέρουν ανά ομάδα, μπορεί να δοθούν γραπτώς ή να προβάλλονται. Οι ομάδες επιλέγουν τον εκπρόσωπό τους, ο οποίος αναλαμβάνει να συνοψίσει τα κύρια σημεία της συζήτησης που προηγήθηκε και να παρουσιάσει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα (προφορικά, γραπτά, με επικύρωση σελίδων του χαρτοπίνακα στην αίθουσα κ.λπ.). Τα μέλη της ομάδας τον υποστηρίζουν, ενώ σχολιασμός επιτρέπεται και από μέλη άλλων ομάδων. Οι ομάδες αναπτύσσονται στον χώρο, κατά προτίμηση σε κυκλικούς ή ημικυκλικούς σχηματισμούς, με αποστάσεις μεταξύ τους.

Παρακολούθηση των ομάδων: Ο εκπαιδευτής παρατηρεί διακριτικά την πορεία της διαδικασίας σε όλες τις ομάδες, παρεμβαίνει διορθωτικά και, αν χρειάζεται, εμπυχώνει και ενημερώνει για τον διαθέσιμο χρόνο. Ενίοτε, με κοινή συμφωνία όλων, ο χρόνος μπορεί να παραταθεί, εν είδει νέου «συμβολαίου».

Σύνθεση αποτελεσμάτων: Τέλος, αφού όλες οι ομάδες έχουν παρουσιάσει τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια, ακολουθεί συζήτηση, ανατροφοδότηση, κριτικός σχολιασμός, διατύπωση απόψεων από την εκπαιδευτική ομάδα και ο εκπαιδευτής επιχειρεί σύνθεση όσων ακούστηκαν και εξαγωγή συμπερασμάτων, αξιοποιώντας τις γνώμες της ολομέλειας.

Με την ολοκλήρωση της άσκησης, τα μέλη αισθάνονται ικανοποίηση από την ενεργό και παραγωγική συμμετοχή, τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους και τη συλλογική γνώση που απέκτησαν.

Επίλογος

Η περιεκτική περιγραφή της τεχνικής «εργασία σε ομάδες» καταδεικνύει ότι το τεχνικό μέρος είναι βατό και η εφαρμογή αποδοτική, εφόσον τηρηθούν οι ελάχιστες προϋποθέσεις. Απαραίτητες είναι η ικανότητα συντονισμού και η εμπειρία του εκπαιδευτή. Σε όλα τα στάδια εφαρμογής σκόπιμο είναι να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, οι προσδοκίες, η προσωπικότητα και οι στόχοι τους. Περαιτέρω μελέτη και εμπάθυνση στην έννοια της «ομάδας» και των διεργασιών μάθησης στις ομάδες, θα οδηγήσει στη δέουσα εκτίμηση της τεχνικής που περιγράψαμε και του χαρακτηρισμού της ως «ακρογωνιαίου λίθου» στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brown, S., Earlam, C. & Race, Ph. (2001). *500 Πρακτικές Συμβουλές για τους*

- Εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β. & Γαλατά Β. (1995). *Συμμετοχική Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση- θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Knowles, M. (1988). *The modern practice of Adult Education- from Pedagogy to Andragogy*. New Jersey: Cambridge Books.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner* (5η εκδ.). Houston, Texas: Gulf Publishing Co.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων –Τόμ. Α*. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2002). *Εκπαιδευτικές Τεχνικές – Κεφ. 5, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Noyé, D. & Riveteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* (2η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2002). *Αξιοποίηση της διεργασίας της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κεφ. 10, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Race, Ph. (2001). *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Μαρία Τερλιξίδου

Ηλεκτρονική/Ψηφιακή μάθηση

Η εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επιδράσει καταλυτικά στον τρόπο εκπαίδευσης και μάθησης, προσφέροντας νέες δυνατότητες σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης αλλά και άτυπης μάθησης. Η επικρατούσα άποψη, πριν από μερικά χρόνια, ότι τα προγράμματα που προσφέρονται μέσω ηλεκτρονικής μάθησης δεν είναι εξίσου αποτελεσματικά με αυτά που προσφέρονται διά ζώσης έχει ξεπεραστεί, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης μπορεί να είναι τουλάχιστον το ίδιο αποτελεσματικά όσο και τα διά ζώσης, και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις καλύτερα.

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την ηλεκτρονική μάθηση. Η χρήση του όρου ποικίλει, άλλοτε περιγράφοντας την αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) για την υποστήριξη της διδασκαλίας και μάθησης, άλλοτε αναφερόμενος σε υβριδικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης που συνδυάζουν διά ζώσης και εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση και άλλοτε προσδιορίζοντας αποκλειστικά την εκπαίδευση που πραγματοποιείται μέσω διαδικτύου και προσφέρεται ασύγχρονα ή σύγχρονα ή σε συνδυασμό σύγχρονων και ασύγχρονων περιόδων εκπαίδευσης και μάθησης. Η ανάπτυξη και εξάπλωση του διαδικτύου έχει ως αποτέλεσμα οι όροι ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) και διαδικτυακή μάθηση (online learning) να χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο και να αντικαθιστούν ή να ταυτίζονται με τον όρο της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (distance education), που κυριαρχούσε στο παρελθόν.

Υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις για τις ιστορικές φάσεις που έχει περάσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα:

- α) Αυτές που γίνονται βάσει των μέσων που χρησιμοποιούνται σε κάθε φάση: η πρώτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν μέσω αλληλογραφίας, η δεύτερη χρησιμοποιούσε μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπως το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, καθώς και την παραγωγή ταινιών, ενώ στην τρίτη γενιά αξιοποιήθηκαν οι τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας που παρείχαν αμφίδρομη αλληλεπίδραση μέσω ήχου, κειμένου, εικόνας και του διαδικτύου, ασύγχρονα και σύγχρονα. Τέλος, η τέταρτη και η πέμπτη γενιά συνδέονται με τη χρήση των έξυπνων βάσεων δεδομένων (intelligent data bases), οι οποίες δημιουργούν «έξυπνη ευέλικτη μάθηση» (intelligent flexible learning) και ενσωματώνουν τεχνολογίες του web 2.0 ή τις τεχνολογίες του σημασιολογικού ιστού (semantic web).
- β) Αυτές που η κατηγοριοποίηση λαμβάνει υπόψη τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις κάθε φάσης: στην πρώτη γενιά κυριαρχεί η γνωστική-μπεχβιοριστική προσέγγιση (cognitive-behaviorist), στη δεύτερη η κοινωνική-κονστрукτιβιστική προσέγγιση (social-constructivist) και στην τρίτη ο κονεκτιβισμός (connectivist pedagogy).
- γ) Αυτές που η κατηγοριοποίηση γίνεται υπό το πρίσμα των αρχών της ηλεκτρονικής μάθησης και των πρακτικών που ακολουθούνται: η ηλεκτρονική μάθηση πρώτης γενιάς είναι ένας μονόδρομος τρόπος μεταφοράς γνώσης μέσω της τεχνολογίας, η δεύτερη γενιά είναι ένας διαδραστικός τρόπος μάθησης που η τεχνολογία αντιμετωπίζεται ως εργαλείο για να αναπτυχθεί αλληλεπίδραση και η τρίτη γενιά είναι ένας ολοκληρωμένος τρόπος ηλεκτρονικής μάθησης που περιλαμβάνει στρατηγικές για την ανάπτυξη της πλατφόρμας, των μαθημάτων και του διδακτικού προσωπικού.

Η ηλεκτρονική μάθηση, που προσφέρεται μέσω διαδικτύου σύγχρονα ή/και ασύγχρονα, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος διεθνώς στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς συμβαδίζει με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, παρέχοντάς τους ευελιξία, απελευθερώνοντάς τους από τους περιορισμούς του χρόνου και του χώρου και προσφέροντάς τους την ευκαιρία να προσαρμόσουν τις σπουδές τους στις προσωπικές, οικογενειακές, κοινωνικές και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Στις μέρες μας, προσφέρεται πληθώρα προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης, τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, που μπορούν να οδηγήσουν και στην απόκτηση τίτλων σπουδών και πιστοποιημένων προσόντων (προπτυχιακά, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, τίτλοι παρακολούθησης κύκλων μαθημάτων από δημοφιλή πανεπιστήμια, οργανισμούς και επιχειρήσεις), δίνουν τη δυνατότητα προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ αυξάνονται διαρκώς οι δυνατότητες αυτομόρφωσης μέσω διαδικτύου.

Η μεγάλη προσφορά προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης, όμως, δεν συνεπάγεται αυτόματα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών, καθώς εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων σημαντικό ρόλο έχει ο κατάλληλος σχεδιασμός και η υλοποίηση. Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης που απευθύνονται σε ενηλίκους, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, ακολουθεί τα βασικά βήματα/φάσεις του σχεδιασμού

προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης και να προβλέπεται, με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, η υπέρβαση των πιθανών δυσκολιών και προβλημάτων.

Ως κυριότερα προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν για τους εκπαιδευόμενους σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης εντοπίζονται η απομόνωση που μπορεί να αισθανθεί ο εκπαιδευόμενος, η καθυστέρηση στην ανατροφοδότηση που λαμβάνει, η έλλειψη αμεσότητας, η ανεπάρκεια διδακτικής και κοινωνικής παρουσίας, καθώς και η έλλειψη ή ανεπάρκεια της αίσθησης του να ανήκει σε μια κοινότητα μάθησης. Για να ξεπεραστούν τα εμπόδια αυτά και να επιτευχθεί αποτελεσματική ηλεκτρονική μάθηση, έρευνες και μελέτες συγκλίνουν στον κομβικό ρόλο που παίζουν: α) η μαθητοκεντρική προσέγγιση, β) η ανάπτυξη των βασικών τύπων αλληλεπίδρασης της κατηγοριοποίησης του Moore (αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένου και περιεχομένου, μεταξύ εκπαιδευμένου και εκπαιδευτή και μεταξύ εκπαιδευομένων) και της συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, γ) η ανάπτυξη κοινότητας μάθησης, που βασίζεται στην ανάπτυξη μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής ομάδας που συνενώνεται για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων.

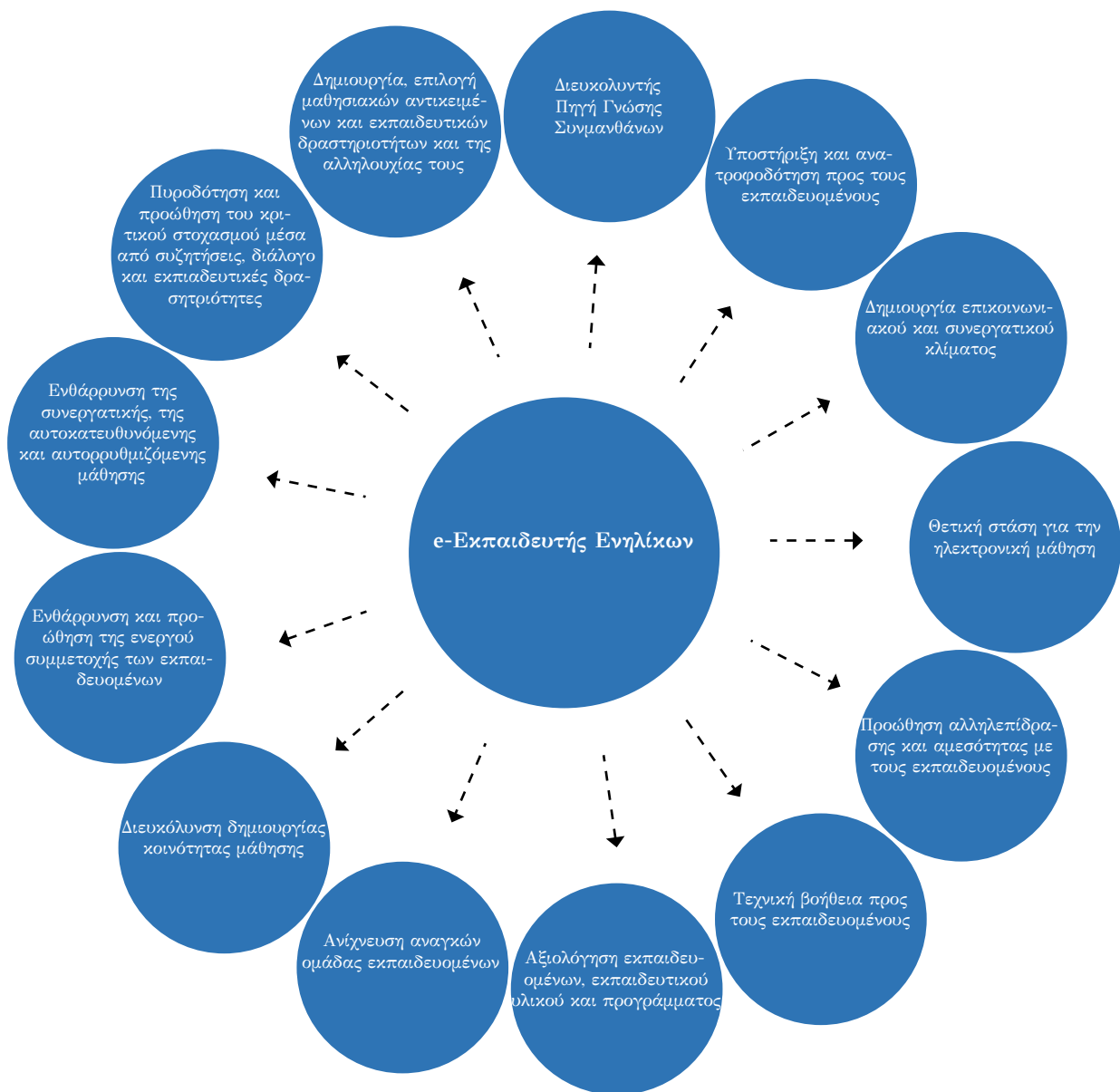
Επιπλέον, στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται ο κομβικός ρόλος του e-εκπαιδευτή και τονίζεται ότι είναι διαφορετικός από τον ρόλο του διά ζώσης εκπαιδευτή, τόσο κατά τον σχεδιασμό ενός διαδικτυακού μαθήματος όσο και κατά την υλοποίησή του. Ο Moore στη θεωρία του για τη «συναλλακτική απόσταση» (transactional distance) συσχετίζει τη δομημένη διδασκαλία, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευμένου και τη δυνατότητα του εκπαιδευομένου να αποφασίζει σε σχέση με το τι μαθαίνει, πώς και πόσο μαθαίνει, αναδεικνύοντας έτσι τον πρωτεύοντα ρόλο της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευμένου στην εκπαιδευτική διεργασία. Υποστηρίζει ότι η απόσταση δεν έχει γεωγραφικά ή χρονικά χαρακτηριστικά, αλλά σχετίζεται με την απόσταση που υπάρχει στην επικοινωνία και την ψυχολογική επαφή μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων. Η συναλλακτική απόσταση έχει τρεις διαστάσεις: τη δομή του μαθήματος (αυστηρή ή ευέλικτη ως προς τους στόχους, τις διδακτικές στρατηγικές και τους τρόπους αξιολόγησης), τον διάλογο που αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός μαθήματος (περιλαμβάνει το εύρος των θετικών αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευμένων) και την αυτονομία του εκπαιδευμένου (δηλαδή, τον βαθμό στον οποίον ο εκπαιδευόμενος μπορεί να καθορίζει ή να επιλέγει τους στόχους μάθησης, τις μαθησιακές δραστηριότητες, τις μεθόδους μελέτης και τους τρόπους αξιολόγησής του). Η εξέλιξη των διαδραστικών τεχνολογιών έχει επηρεάσει καθοριστικά τη μορφή και τη δυναμική του διαλόγου που μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα διαδικτυακό μάθημα μέσω της αξιοποίησης των κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων και της αμεσότητας που αυτά προσφέρουν σήμερα, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν το γνωστικό αντικείμενο, οι διαπροσωπικές επικοινωνιακές ικανότητες και η προσωπικότητα εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, καθώς και οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις τους. Σε κάθε εκπαιδευτική ομάδα ο προσδιορισμός του

κατάλληλου επιπέδου αυτονομίας, διαλόγου και δομής του προγράμματος, ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, θα πρέπει να αποτελούν βασική επιδίωξη του εκπαιδευτή και να μην αντιμετωπίζονται ως σταθερές, καθώς μεταβάλλονται στη διάρκεια ενός προγράμματος. Για τους σχεδιαστές και εκπαιδευτές προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης ζητούμενο είναι να δημιουργούν περιβάλλοντα και μαθησιακές εμπειρίες που αξιοποιούν τα συνεργατικά και επικοινωνιακά εργαλεία, τα κοινωνικά δίκτυα και τους άφθονους διαδικτυακούς πόρους, με δομή που ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και προτιμήσεις κάθε εκπαιδευομένου και παράλληλα επιτρέπει στην εκπαιδευτική ομάδα να επιτύχει κοινούς στόχους και συνεργατικές εργασίες, δηλαδή περιβάλλοντα που να παρακινούν τους εκπαιδευομένους να μοιράζονται τη γνώση, να προσωποποιούν τις εμπειρίες και να λειτουργούν ως μέλη κοινότητας μάθησης.

Στη βιβλιογραφία στο μοντέλο της ηλεκτρονικής διαμεσολάβησης (e-moderating) περιγράφονται λεπτομερώς οι ικανότητες που απαιτούνται από έναν εκπαιδευτή, ο οποίος αναφέρεται ως ηλεκτρονικός διαμεσολαβητής, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές την κατανόηση της διαδικτυακής διεργασίας, τις τεχνικές δεξιότητες, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την άριστη γνώση του αντικειμένου και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει. Άλλες προσεγγίσεις συνδέουν τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης με τον κονστρουκτιβισμό και με τις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων και προτείνουν ως κατευθυντήριες διδακτικές γραμμές για τους εκπαιδευτές ενηλίκων τη διαδραστική μάθηση, τη συνεργατική μάθηση, τη διευκόλυνση της μάθησης, την αυθεντική μάθηση, τη μαθητοκεντρική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης ανώτερου επιπέδου, όπως ο κριτικός στοχασμός.

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ακόμα πιο απαιτητικός και πολυσύνθετος σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον από αυτόν του εκπαιδευτή που διδάσκει σε διά ζώσης προγράμματα και προϋποθέτει τη θετική του στάση προς την ηλεκτρονική μάθηση και την ύπαρξη και τεχνικών ικανοτήτων. Η δημιουργία κλίματος που ευνοεί την ουσιαστική επικοινωνία, τη συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό, την ισότιμη σχέση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, μέσω της επιλογής κατάλληλων επικοινωνιακών και συνεργατικών εργαλείων από τον εκπαιδευτή, είναι απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια που ανακύπτουν στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, όπως η απομόνωση που μπορεί να αισθανθεί ο εκπαιδευόμενος, η έλλειψη αμεσότητας και εγγύτητας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτή, η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και τα διάφορα τεχνικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει. Στο Σχήμα 1 απεικονίζονται οι πολλαπλοί ρόλοι και ικανότητες που απαιτούνται για έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτή που δραστηριοποιείται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον εκπαίδευσης.

Σχήμα 1. Ρόλοι και ικανότητες εκπαιδευτή ενηλίκων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης (πηγή: Παυλή Κορρέ, 2020).



Στη διεθνή συζήτηση και προβληματισμό που αναπτύσσεται για την ηλεκτρονική μάθηση, εκτός από τα προφανή οφέλη που μπορεί να προκύψουν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, εγείρονται ερωτήματα σε σχέση με το κατά πόσο στην πράξη η πρόσβαση στα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης διασφαλίζεται για όλους, χωρίς να επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική θέση των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι ψηφιακές δεξιότητες και η πρόσβαση στα δίκτυα, που σχετίζονται άμεσα με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ποικίλει βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών των χρηστών σε συνδυασμό με στοιχεία που αφορούν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο και δημιουργούν το λεγόμενο «ψηφιακό χάσμα» σε επίπεδο ατόμων, φύλων, πληθυσμιακών ομάδων, χωρών και ηπείρων. Η ηλικία, το φύλο, η μητρική γλώσσα, η γλωσσομάθεια, η κοινωνική τάξη, το να ανήκει σε μία ευπαθή κοινωνικά ομάδα, η στάση ως προς τη διαδικτυακή μάθηση και οι δεξιότητες στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι τηλεπικοινωνιακές και ψηφιακές υποδομές και το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει για τις νέες τεχνολογίες σε κάθε χώρα, καθώς και η αξία που αποδίδει κάθε κοινωνία στη διαδικτυακή μάθηση, ενισχύουν το «ψηφιακό χάσμα» και όσον αφορά την πρόσβαση και συμμετοχή στη διαδικτυακή εκπαίδευση αλλά και ως προς τη διαμόρφωση διαδικτυακής κουλτούρας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η άμβλυνση του «ψηφιακού χάσματος» και όχι η περαιτέρω όξυνσή του, ώστε να ωφελούνται όλο και περισσότεροι χρήστες από τη διαδικτυακή μάθηση και εκπαίδευση, αποτελεί την άμεση πρόκληση που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.). (2003). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Moore, M. G. & Diehl, W. C. (Eds.). (2019). *Handbook of distance education (4th ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Pavlis Korres, M. (2012). The Role of the Communication Tools in the Development of the Learning Group in an Online Environment. *International Journal of Engineering Education*, 28(6), 1360-1365.
- Παυλή Κορρέ, Μ. (2020). Σχεδιασμός Προγραμμάτων Ηλεκτρονικής Μάθησης. Στο Μ. Παυλή Κορρέ & Π. Λευθεριώτου *Σχεδιασμός Προγραμμάτων μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων Διά Ζώσης Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης* (σσ. 129-206). Αθήνα: ύψιλον/βιβλία.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online* (2nd ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.

ECVET

European Credit System for Vocational Education and Training (Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων/πιστωτικής αξίας για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση)

Το ECVET είναι ένα τεχνικό πλαίσιο για τη μεταφορά, την αναγνώριση και, κατά περίπτωση, τη συσσώρευση πιστωτικών μονάδων ή πιστωτικής αξίας (credit) στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με σκοπό την απόκτηση ενός προσόντος. Τα εργαλεία και η μεθοδολογία του ECVET περιλαμβάνουν την περιγραφή των προσόντων (qualifications) υπό μορφή ψηφίδων / ενοτήτων (units) μαθησιακών αποτελεσμάτων με συνδεδεμένο αριθμό πιστωτικών μονάδων ('credit' points), διαδικασία μεταφοράς και συσσώρευσης και την ύπαρξη συμπληρωματικών εγγράφων, όπως συμφωνιών μάθησης, πρακτικών καταγραφής αποτελεσμάτων και οδηγιών χρήσης.

Το ECVET έχει μακρά ιστορία, αφού στη Δήλωση της Κοπεγχάγης το 2002 για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αναγνωρίστηκε ιδιαίτερα η ανάγκη συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έτσι ώστε να αναπτυχθεί ένα σύστημα αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη βάση πιστωτικών μονάδων ή πιστωτικής αξίας. Η ανάπτυξη ενός «ευρωπαϊκού συστήματος (μεταφοράς) πιστωτικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» (European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training) είχε ως βάση αναφοράς την προσέγγιση του «Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Ακαδημαϊκών Μονάδων» (European Credit Transfer System - ECTS)) για την προώθηση της διευρωπαϊκής κινητικότητας των σπουδαστών, που εφαρμόζεται από το 1989.

Στην περίπτωση του ECVET ήταν φυσικά απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και οι ιδιαιτερότητες και η πολυπλοκότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συγκρότησε γι' αυτόν τον λόγο Τεχνική Ομάδα Εργασίας (Technical Working Group), που ξεκίνησε τις εργασίες της τον Δεκέμβριο του 2002. Η τεχνική προετοιμασία μέσω των εργασιών της ομάδας καθώς και η αξιοποίηση πολλών ευρωπαϊκών πιλοτικών δράσεων, οδήγησε τελικά στις 18 Ιουνίου 2009 στη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Πιστωτικών Μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση μέσω της Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου 2009/OJ 155.

Το ECVET θεσπίστηκε προκειμένου να διευκολύνει την αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία, ενώ δεν επέφερε την αυτόματη αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων ή μονάδων για τους πολίτες. Η εφαρμογή του για συγκεκριμένο προσόν θα έπρεπε να συμφωνεί με τη νομοθεσία, τους κανόνες και τους κανονισμούς που ισχύουν στα κράτη μέλη.

Με το σύστημα αυτό μπορούν να αξιολογηθούν και να πιστοποιηθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες, δηλαδή τα μαθησιακά αποτελέσματα, που απέκτησε ένα άτομο κατά τη διάρκεια μιας διαδρομής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο εντός των συνόρων της χώρας του όσο και σε άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ειδικότερα, μέσω του ECVET, δίνεται η δυνατότητα στους μετέχοντες της μαθησιακής διαδικασίας, που έχουν αποκτήσει εκπαιδευτική εμπειρία σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, να αναγνωρίσουν και να συμπεριλάβουν αυτήν την εμπειρία ως μέρος της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης στη χώρα τους.

Το ECVET χαρακτηρίζεται από τα εξής βασικά στοιχεία:

- ✳ Μαθησιακά αποτελέσματα: είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και ικανότητες που μπορεί ν' αποκτήσει ένας εκπαιδευόμενος/καταρτιζόμενος σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα αποδεικνύοντας την εργασιακή του επάρκεια και αποτελεσματικότητα ως προς την κατοχή ενός προσόντος. Είναι το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της μάθησης, ανεξαρτήτως του τρόπου που αυτή έχει αποκτηθεί (τυπική, μη τυπική, άτυπη εκπαίδευση) και αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που ένας εκπαιδευόμενος θα πρέπει να γνωρίζει, κατανοεί και είναι ικανός να εφαρμόσει μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας
- ✳ Προσόντα: ως προσόν νοείται το επίσημο αποτέλεσμα (πιστοποιητικό, απολυτήριο, πτυχίο) μιας διαδικασίας αξιολόγησης, το οποίο αποκτάται/χρησιμοποιείται όταν ένας εξουσιοδοτημένος φορέας πιστοποίησης διαβεβαιώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει από πριν προσδιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα.
- ✳ Ψηφίδες/Ενότητες μαθησιακών αποτελεσμάτων: είναι τα συστατικά στοιχεία των προσόντων, τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν, να αποτιμηθούν και να αναγνωριστούν. Πρόκειται για μια συνεκτική δέσμη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι μονάδες αυτές μπορούν να μεταφερθούν σε κάποιο άλλο μαθησιακό πλαίσιο

(τυπικό, μη τυπικό, άτυπο), ενώ συσσωρευόμενες οδηγούν στην απόκτηση ενός προσόντος/τίτλου, στον βαθμό που το επιτρέπουν οι υπάρχουσες διαδικασίες και οι σχετικοί κανονισμοί πιστοποίησης στις συμμετέχουσες χώρες.

- ✧ Μονάδες ECVET: μέσω αυτών σταθμίζονται οι ψηφίδες/ενότητες με τα προσόντα. Οι πιστωτικές μονάδες παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις ψηφίδες και τα προσόντα σε αριθμητική μορφή.

Οι διαδικασίες και οι κατευθυντήριες γραμμές που διέπουν την αξιολόγηση, την επικύρωση, την πιστοποίηση και την αναγνώριση των ενότητων/ψηφίδων μαθησιακών αποτελεσμάτων καθορίζονται από τα σχετικά αρμόδια ιδρύματα και τους εταίρους που συμμετέχουν στη διαδικασία κατάρτισης. Η μεταφορά πιστωτικών μονάδων βάσει του ECVET για τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται σε τυπικά μαθησιακά πλαίσια θα πρέπει να διευκολύνεται με τη δημιουργία συμπράξεων και δικτύων μεταξύ των αρμόδιων ιδρυμάτων, καθένα από τα οποία θα έχει το δικαίωμα, στο δικό του πλαίσιο, να χορηγεί προσόντα ή ενότητες/ψηφίδες ή να παρέχει πιστωτικές μονάδες για επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα προς μεταφορά και πιστοποίηση. Η δημιουργία συμπράξεων αποβλέπει στη θέσπιση γενικού πλαισίου συνεργασίας και δικτύωσης μεταξύ των εταίρων, που καθορίζεται σε μνημόνια κατανόησης με τα οποία εδραιώνεται κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Μεταφορά πιστωτικών μονάδων μεταξύ εταίρων μπορεί να πραγματοποιείται για τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται σε τυπικό και, κατά περίπτωση, άτυπο και μη τυπικό πλαίσιο. Η μεταφορά πιστωτικών μονάδων για τα επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα έχει τρία στάδια:

- ✧ Το ίδρυμα «υποδοχής» αξιολογεί τα επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα και χορηγεί πιστωτικές μονάδες στον εκπαιδευόμενο. Τα επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα και οι αντίστοιχοι βαθμοί ECVET καταχωρίζονται στο «πρακτικό καταγραφής αποτελεσμάτων» του εκπαιδευόμενου.
- ✧ Το ίδρυμα «προέλευσης» πιστοποιεί τις πιστωτικές μονάδες ως έγκυρη απόδειξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων του εκπαιδευόμενου.
- ✧ Το ίδρυμα «προέλευσης» αναγνωρίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί. Η αναγνώριση αυτή οδηγεί στην απονομή των ψηφίδων και των αντίστοιχων πιστωτικών μονάδων ECVET, σύμφωνα με τους κανόνες του συστήματος του ιδρύματος «προέλευσης».

Η πιστοποίηση και η αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από το αρμόδιο ίδρυμα «προέλευσης» εξαρτάται από την επιτυχή αξιολόγησή τους από το αρμόδιο ίδρυμα «υποδοχής», σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια διασφάλισης της ποιότητας που έχουν συμφωνηθεί.

Κατά την περίοδο 2008-2014, ένας σημαντικός αριθμός πιλοτικών δράσεων χρηματοδοτήθηκε από το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο για τη δοκιμή του ECVET σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Στόχος ήταν η συγκέντρωση τεχνογνωσίας

και εμπειριών σε εθνικό επίπεδο, έτσι ώστε στη συνέχεια να υπάρχει ανατροφοδότηση των μελλοντικών στρατηγικών, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σκοπός του συγκεκριμένου αυτού ευρωπαϊκού εργαλείου ήταν να κάνει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πιο ευέλικτη μέσω της αναγνώρισης, συσσώρευσης και μεταφοράς μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτό θα είχε σαν αποτέλεσμα την ενίσχυση της κινητικότητας και της διά βίου μάθησης, όπως επίσης και την τελική δημιουργία ενός ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων.

Σκοπός του ECVET ήταν, επίσης, να καταστεί δυνατή η αναγνώριση των προσόντων των εκπαιδευομένων της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατά τη διάρκεια των περιόδων κινητικότητας. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει μια υποβοηθητική και συμπληρωματική λειτουργία απέναντι στα κράτη μέλη. Το άρθρο 149 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας διατυπώνει την απαγόρευση της εναρμόνισης, ενώ το άρθρο 150 την απαγόρευση κεντρικών επεμβάσεων σε εθνικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη βασική αρχή της επικουρικότητας, το ECVET είχε σχεδιαστεί ως σύστημα που στόχευε στη δημιουργία διαφάνειας μεταξύ των συστημάτων, στηριζόμενο στην εθελοντική συμμετοχή των ευρωπαϊκών κρατών μελών και λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές νομοθεσίες στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με τη δημιουργία μίας ενιαίας δομής προσόντων (European Qualification Framework), τη χρήση μιας κοινής γλώσσας (μαθησιακά αποτελέσματα), καθώς και την ενίσχυση των ανταλλαγών και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των φορέων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε όλη την Ευρώπη. Στο πλαίσιο της διευκόλυνσης της διεθνούς κινητικότητας, καθώς και της κινητικότητας των σπουδαστών αλλά και των εργαζομένων στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το ECVET, ένα από ευρωπαϊκά εργαλεία που αναπτύχθηκαν για την ενίσχυση της συνεργασίας, είχε τον φιλόδοξο στόχο να στηρίζει την αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν αποκτηθεί μέσα από την τυπική, μη τυπική, ακόμα και την άτυπη διαδικασία μάθησης και τη συσσώρευσή τους μέσω τυποποιημένων διαδικασιών.

Μετά από πολλά χρόνια προσπαθειών, συζητήσεων και πιλοτικών δράσεων η αξιολόγηση των υφιστάμενων ευρωπαϊκών εργαλείων (EQF, EQAVET, ECVET), που ολοκληρώθηκε το 2019, έδειξε ότι το ECVET συνετέλεσε στα περισσότερα κράτη μέλη στην ανάπτυξη μιας καλύτερης και ποιοτικότερης εμπειρίας σε θέματα διεθνούς κινητικότητας, μέσω αποτελεσματικών συμφωνιών μάθησης και πρακτικών καταγραφής μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επίσης, συνετέλεσε στην αναγνώριση από κάποιες χώρες των επιτευχθέντων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε άλλες χώρες, κατά τη διαδικασία απόκτησης κάποιου προσόντος. Δυστυχώς, από την άλλη πλευρά, η απαίτηση του ECVET οι ψηφίδες να αξιολογούνται και να πιστοποιούνται ξεχωριστά, σε μια διαδικασία συσσώρευσης, παραμένει σε αρκετές χώρες μια έννοια ασυμβίβαστη με

τα βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων προσόντων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το ECVET είχε, επίσης, μικρότερη επιτυχία στη χρήση των πιστωτικών μονάδων (με την αριθμητική τους μορφή) για τη μεταφορά αξιολογημένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αυτό είχε σαν συνέπεια, στην τελευταία Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Νοεμβρίου 2020 σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα 2020/C 417/01), να προτείνεται η ενσωμάτωση και ενίσχυση κάποιων στοιχείων του ECVET στην όλη συζήτηση για ενίσχυση των ψηφίδων (units) μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη δημιουργία σπονδυλωτών προσόντων (modularisation). Τα εργαλεία κινητικότητας που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Σύστασης του 2009 (π.χ. συμφωνίες μάθησης, μνημόνια κατανόησης), με σκοπό την ενίσχυση της κινητικότητας, θα αναπτυχθούν περαιτέρω στο πλαίσιο άλλων οργάνων, όπως είναι το νέο Europass. Οι πιστωτικές μονάδες που εισήχθησαν ως πρόταση το 2009 θα καταργηθούν, καθότι δεν υπήρξε συμφωνία από όλα τα κράτη μέλη και επιπλέον, επειδή το ECTS χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τόσο σε δευτεροβάθμιο όσο και σε ανώτερο επίπεδο. Η Σύσταση του 2009 θα καταργηθεί και οι αρχές του ECVET θα ενσωματωθούν σε άλλα ευρωπαϊκά εργαλεία.

Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές ότι το ECVET δεν αποτελεί πια προτεραιότητα, πολύ σύντομα δε, δεν θα συμπεριλαμβάνεται και στα εργαλεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η τάση και έμφαση εστιάζεται στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, τις διαδικασίες πιστοποίησης μη τυπικής και άτυπης μάθησης και στη χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- ΕΕ (2009). *Σύσταση του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 για τη θέσπιση του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET)*.
- ΕΕ (2020). *Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Νοεμβρίου 2020 σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα 2020/C 417/01*.
- Cedefop (2016). *ECVET in Europe: Monitoring report 2015*.

Λουκάς Ζαχείλας

EQAVET

European Quality Assurance in Vocational Education and Training (Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση)

Σκοπός του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET) είναι η προώθηση της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των κρατών μελών, των κοινωνικών εταίρων και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ενίσχυση της ποιότητας και της σύγκλισης των διαφορετικών ευρωπαϊκών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK). Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο EQAVET, μέσω της υλοποίησης δράσεων πληροφόρησης και ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών, της διοργάνωσης ανοικτών συζητήσεων μεταξύ των μελών και με τη βοήθεια των Εθνικών Σημείων Αναφοράς που λειτουργούν σε κάθε χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρέχει μια σταθερή «πλατφόρμα» συνεργασίας για την ανάπτυξη κοινών αρχών, κριτηρίων, δεικτών και εργαλείων διασφάλισης ποιότητας, με σκοπό τη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας και καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Η ευρωπαϊκή συνεργασία για την ποιότητα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ξεκίνησε, ήδη, από το 2001 με το ευρωπαϊκό φόρουμ για την ποιότητα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (δημιουργήθηκε από κοινού από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Cedefop) και τη σύσταση σχετικής τεχνικής ομάδας εργασίας (Technical Working Group), που λειτούργησε μέχρι τα μέσα του 2005. Η ευρωπαϊκή συνεργασία οδήγησε στον καθορισμό κοινών αρχών, κατευθυντήριων γραμμών και εργαλείων για την ανάπτυξη της ποιότητας, που τελικά οδήγησαν

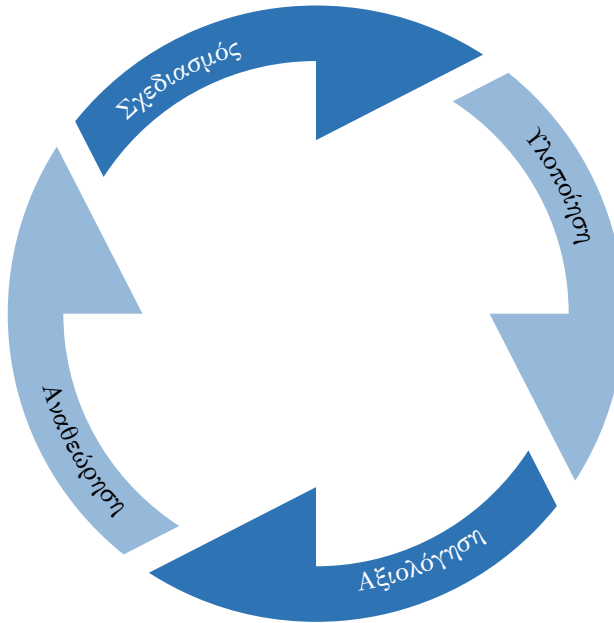
στη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου διασφάλισης ποιότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (CQAF), το οποίο ενέκρινε το Συμβούλιο το 2004. Τον Οκτώβριο του 2005, η τεχνική ομάδα εργασίας αντικαταστάθηκε από το ENQA VET, την ευρωπαϊκή πλατφόρμα που χρηματοδοτήθηκε μέσω του προγράμματος Leonardo da Vinci για να διευκολύνει την ανταλλαγή εμπειριών, την κοινή μάθηση, την οικονομική συναίνεση και την υποστήριξη για την περαιτέρω ανάπτυξη του μοντέλου διασφάλισης ποιότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Μετά από συνεχή συνεργασία με τα κράτη μέλη, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπέβαλε τον Απρίλιο του 2008 σχέδιο σύστασης για τη θέσπιση ενός ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EQARF), το οποίο εγκρίθηκε ως σύσταση από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο στις 18 Ιουνίου 2009. Την ίδια χρονιά, ιδρύθηκε το δίκτυο EQAVET αντικαθιστώντας την προηγούμενη πλατφόρμα ENQA VET.

Με τη σύσταση του 2009, καθιερώνεται το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας («πλαίσιο») ως μηχανισμός αναφοράς που θα βοηθάει τα κράτη μέλη να προωθούν και να παρακολουθούν τη συνεχή βελτίωση των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με βάση κοινές ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, που βασίζονται στο κοινό πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας, το οποίο και θα πρέπει να αναπτύσσουν περαιτέρω.

Το πλαίσιο θα πρέπει να βελτιώσει την ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και να αυξήσει τη διαφάνεια και τη συνέπεια των εξελίξεων στα κράτη μέλη, προωθώντας έτσι την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την κινητικότητα των εργαζομένων και των εκπαιδευόμενων, καθώς και τη διά βίου μάθηση. Η μεθοδολογία που προτείνει το πλαίσιο βασίζεται σε:

- ✘ έναν κύκλο που αποτελείται από τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση/εκτίμηση και επανεξέταση), που αφορά παρόχους και συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- ✘ κριτήρια ποιότητας και ενδεικτικούς περιγραφείς για κάθε φάση του κύκλου,
- ✘ κοινούς δείκτες για την αξιολόγηση στόχων, μεθόδων, διαδικασιών και αποτελεσμάτων κατάρτισης. Ορισμένοι από τους δείκτες βασίζονται σε στατιστικά δεδομένα, ενώ άλλοι είναι ποιοτικού χαρακτήρα.



Ο κύκλος ποιότητας του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Ο στόχος του κύκλου διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας δεν είναι η εισαγωγή νέων προτύπων, αλλά η υποστήριξη των προσπαθειών των κρατών μελών, με ταυτόχρονη διατήρηση της ποικιλίας των προσεγγίσεών τους. Το πλαίσιο θα πρέπει να θεωρείται μάλλον «εργαλειοθήκη», από την οποία οι διάφοροι χρήστες μπορούν να επιλέγουν τους περιγραφείς και τους δείκτες που εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες του δικού τους συστήματος διασφάλισης της ποιότητας. Οι προτεινόμενοι περιγραφείς και δείκτες που περιέχονται στη σύσταση παρέχονται μόνο για καθοδήγηση και μπορούν να επιλέγονται και να εφαρμόζονται από τους χρήστες του πλαισίου σύμφωνα με το σύνολο ή με μέρος των απαιτήσεών τους και των υπάρχουσών διευθετήσεών τους.

Οι εν λόγω περιγραφείς και δείκτες μπορούν να εφαρμόζονται τόσο στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση όσο και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, ανάλογα με τα επιμέρους σχετικά χαρακτηριστικά του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κάθε κράτους μέλους και τον τύπο των παρόχων. Πρέπει να χρησιμοποιούνται σε καθαρώς εθελοντική βάση, λαμβανομένης υπόψη της δύναμει προστιθέμενης αξίας τους και σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία και πρακτική. Δεν θα πρέπει να θεωρούνται σημεία αναφοράς, ούτε μέσα για την κοινοποίηση ή

τη σύγκριση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των διαφόρων εθνικών συστημάτων. Η ευθύνη για την παρακολούθηση της ποιότητας των συστημάτων αυτών παραμένει εξ ολοκλήρου στα κράτη μέλη.

Η διασφάλιση ποιότητας είναι στενά συνδεδεμένη και με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά εργαλεία, όπως για παράδειγμα το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων, την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης καθώς και τη στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σύσταση σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (EQF) του 2008 εκθέτει στο παράρτημα III τις αρχές της διασφάλισης ποιότητας που πρέπει να διέπουν την εφαρμογή του πλαισίου. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η αντιστοίχιση των εθνικών πλαισίων προσόντων (NQFs – national qualifications frameworks) με το EQF στηρίχτηκε στα 10 κριτήρια διασφάλισης ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια 5 και 6 αναφέρονται ρητά στην ανάγκη να τεκμηριώνονται οι υφιστάμενες ρυθμίσεις για τη διασφάλιση ποιότητας, υπογραμμίζοντας τη σημασία τους για τη θεμελίωση της εμπιστοσύνης κατά τη σύγκριση των εθνικών πλαισίων προσόντων. Η σύσταση του 2009 σχετικά με το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση τονίζει, επίσης, ότι «το πλαίσιο θα πρέπει να υποστηρίζει την εφαρμογή του EQF, ιδίως όσον αφορά την ποιότητα της πιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων».

Κατά την περίοδο 2015 έως και 2017, το Δίκτυο EQAVET εξέφρασε την ανάγκη να καταστεί πιο σαφές σχετικά με τη σημασία που έχουν οι διαφορετικές μορφές και πτυχές της κατάρτισης και μάθησης και πρότεινε μια βελτιωμένη προσέγγιση EQAVET+ που συμπληρώνει τη Σύσταση EQAVET και βοηθά τα κράτη μέλη να ενισχύσουν περαιτέρω τις προσεγγίσεις διασφάλισης ποιότητας, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του EQAVET. Το έργο του Δικτύου EQAVET στην πρότασή του για το EQAVET+ πρότεινε πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τους ενδεικτικούς περιγραφείς. Οι προσθήκες σχολιάζουν τον τρόπο εφαρμογής κάθε σταδίου του κύκλου διασφάλισης ποιότητας στις διάφορες πτυχές της κατάρτισης και μάθησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι προσθήκες αυτές απλά αφορούν περισσότερες πληροφορίες που θα πρέπει να φέρουν οι υπάρχοντες ενδεικτικοί περιγραφείς του EQAVET, ενώ σε άλλες περιπτώσεις προτείνονται νέοι ενδεικτικοί περιγραφείς.

Οι ενδεικτικοί περιγραφείς του EQAVET+ στοχεύουν στην υποστήριξη των κρατών μελών κατά την εφαρμογή του Πλαισίου EQAVET και μπορούν επίσης να εφαρμοστούν σε σχολικά προγράμματα, σε προγράμματα μαθητείας, προγράμματα διά βίου μάθησης, ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση καθώς και μη τυπική και άτυπη μάθηση.

Μετά από πολλά χρόνια προσπαθειών, συζητήσεων και πιλοτικών δράσεων η αξιολόγηση των υφιστάμενων ευρωπαϊκών εργαλείων (EQF, EQAVET, ECVET), που ολοκληρώθηκε το 2019, έδειξε ότι το EQAVET συνετέλεσε στη βελτίωση των εθνικών συστημάτων ποιότητας και στη δημιουργία νομοθετικών πλαισίων που αναφέρονται σε αυτό. Ένα ιδιαίτερο πλεονέκτημα της Σύστασης για το EQAVET είναι ότι αποδείχτηκε πολύ χρήσιμη, ιδιαίτερα σε χώρες με πιο ώριμα συστήματα διασφάλισης ποιότητας. Στις χώρες που δεν είχαν επίσημες διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας,

θεωρήθηκε ότι διαδραμάτισε, επίσης, βασικό ρόλο στην επικοινωνία των στοιχείων εκείνων που θα πρέπει να υπάρχουν, προκειμένου να δημιουργηθούν αποτελεσματικά συστήματα.

Παρόλα αυτά, η Σύσταση του 2009 θεωρείται ότι δεν συνετέλεσε σημαντικά στη βελτίωση της διαφάνειας και τις ρυθμίσεις διασφάλισης ποιότητας ανάμεσα στις χώρες και τελικά δεν ενίσχυσε σημαντικά την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Επίσης, εξακολουθεί να υπάρχει διαδεδομένη η άποψη ότι βασικό πεδίο εφαρμογής παραμένουν οι σχολικές δομές αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αυτό αποδόθηκε εν μέρει στο γεγονός ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση λειτουργεί σε λιγότερο ελεγχόμενο περιβάλλον σε σχέση με την αρχική και εν μέρει επειδή οι πάροχοι συνεχιζόμενης είναι γενικά μικρότεροι και επομένως δεν έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας. Οι περισσότερες χώρες ανέφεραν, επίσης, προκλήσεις για την εφαρμογή του EQAVET σε χώρους μαθητείας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες όπου ενδέχεται να υπάρξει μείωση της ζήτησης για μαθητευόμενους.

Αυτές οι εξελίξεις είχαν ως συνέπεια στην τελευταία Σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Νοεμβρίου 2020 σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα 2020/C 417/01) να προτείνεται η ανάκληση της Σύστασης του 2009 και η ενσωμάτωση και ενίσχυση κάποιων στοιχείων του EQAVET+ σε δράσεις μαθησιακών αποτελεσμάτων και διαδικασιών πιστοποίησης. Επίσης, προτείνεται ένας νέος δείκτης ευελιξίας μαθησιακών διαδρομών, ενθαρρύνεται η ψηφιακή ετοιμότητα των συστημάτων και τέλος νέες μέθοδοι ανταλλαγής εμπειριών και καλών πρακτικών. Στην ίδια πρόταση προτείνονται δράσεις σε εθνικό επίπεδο που συμπεριλαμβάνουν την εισαγωγή της διάστασης του ψηφιακού μετασχηματισμού στο πλαίσιο του (νέου) EQAVET, ιδιαίτερα μετά τα μεγάλα προβλήματα που έφερε και η πανδημία του COVID-19.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009). *ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 18ης Ιουνίου 2009 για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση* (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ) (2009/C 155/01).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Νοεμβρίου 2020 σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα 2020/C 417/01*.

Cedefop (2015). *Handbook for VET providers*.

Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) – εκπαιδευτική τεχνική

Η λέξη “brainstorming” εισήχθη, αρχικά, από τον Alex F. Osborn, το 1953, στο βιβλίο του *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*. Ο Osborn ίδρυσε στη Νέα Υόρκη το 1919 ένα διαφημιστικό γραφείο που ονομαζόταν, από τα επώνυμα των συνεταίρων, Batten, Barton, Durstine & Osborn. Inc. (BBDO). Η εταιρεία είχε ανοδική πορεία μέχρι το 1939, όταν άρχισε να παρουσιάζει μείωση στα κέρδη της και έχασε έναν από τους βασικούς εταίρους της, τον Roy Durstine, ο οποίος αποχώρησε για να δημιουργήσει μια ανεξάρτητη διαφημιστική εταιρεία. Η δύσκολη κατάσταση στην οποία περιήλθε, ώθησε τον Osborn να βρει τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους υπαλλήλους του να «σκεφτούν», έναν όρο που χρησιμοποίησε για την παραγωγή/τη διαμόρφωση δημιουργικών ιδεών. Το 1942, ο Osborn εισήγαγε αυτήν την έννοια της «σκέψης» στο έργο του *How to Think Up*, η οποία ήταν πρόδρομος της διαδικασίας καταιγισμού ιδεών που δημιούργησε αργότερα. Μέχρι το 1951, το BBDO έγινε το δεύτερο διαφημιστικό πρακτορείο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής που πέρασε τα 100 εκατομμύρια δολάρια. Το 1953, ο Osborn παρουσίασε το «brainstorming» μαζί με απεικονίσεις των ιστοριών επιτυχίας του BBDO στο *Applied Imagination*. Στη μέθοδό του, η έμφαση δόθηκε στην ποσότητα των ιδεών που δημιουργήθηκαν, παρά στην ποιότητά τους. Το brainstorming, σύμφωνα με τον Osborn, θα έπρεπε να διεξάγεται σε ομαδικό περιβάλλον περίπου 5-12 ατόμων. Το BBDO, το 1956, μέσω 47 συνεχιζόμενων ομάδων ανταλλαγής ιδεών με 401 συνεδρίες brainstorming, παρήγαγε συνολικά 34.000 νέες ιδέες, 2000 από τις οποίες θεωρήθηκαν ανώτερης ποιότητας, άξιες επένδυσης. Η επιτυχία της διαδικασίας του καταιγισμού ιδεών στο BBDO έγινε γρήγορα ευρύτερα γνωστή. Μέχρι το 1958, οκτώ από τις δέκα μεγαλύτερες εταιρείες της Αμερικής χρησιμοποιούσαν το brainstorming για τη δημιουργία ιδεών. Ενδεικτικά, η Εταιρεία Αλουμινίου της Αμερικής, η Du Pont, η Better

Homes and Gardens, τα τρόφιμα Kraft, η RCA και η General Electric. Στον ακαδημαϊκό τομέα, πανεπιστήμια όπως το Harvard Business School, το Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης (MIT), το Yale και το Πανεπιστήμιο της Νότιας Καλιφόρνιας υιοθέτησαν τη διαδικασία του brainstorming. Ο καταϊγισμός ιδεών χρησιμοποιείται πλέον ευρύτατα στον επιχειρηματικό κόσμο. Σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη το 2001 από την Arthur Anderson LLP, μια εκ των κορυφαίων εταιρειών λογιστικής και συμβούλων στην Αμερική, περισσότερο από το 70% των επιχειρηματιών αναφέρουν ότι αξιοποιούν τον καταϊγισμό ιδεών. Ο Bill Gates στη Microsoft και ο Steve Jobs στη NeXT Computer είναι δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις αξιοποίησης του brainstorming ως βασικού στοιχείου της εταιρικής κουλτούρας. Ο πρώτος, δύο φορές τον χρόνο απομονωνόταν για μία εβδομάδα κάθε φορά (οι λεγόμενες «Εβδομάδες Σκέψης»), για να αξιολογήσει τις προτάσεις που είχαν καταθέσει 300 υπάλληλοί του στο «κουτί προτάσεων» και να βοηθηθεί, ώστε να διαμορφώσει τις δικές του. Σε βίντεο διαθέσιμο στο YouTube απεικονίζεται ο Jobs το 1985 με τους συνεργάτες του να κάνουν brainstorming με κεντρικό θέμα την έκδοση ενός προϊόντος μετά από 18 μήνες. Τα δύο αυτά παραδείγματα είναι ενδεικτικά των δύο διαφορετικών τάσεων, δηλαδή της σύνθεσης ατομικών brainstorming από τη μια και της ομαδικής διαδικασίας καταϊγισμού ιδεών από την άλλη. Και οι δύο συγκεντρώνουν υπέρ και κατά, με βασικό μειονέκτημα της ατομικής να φαίνεται πως είναι η απουσία γόνιμης αλληλεπίδρασης και της ομαδικής η ύπαρξη ανασταλτικών παραγόντων στους συμμετέχοντες, όπως π.χ. το κοινωνικό άγχος.

Στην εκπαιδευτική διεργασία ο καταϊγισμός ιδεών αποτελεί μια ιδιαίτερα συμμετοχική βιωματική τεχνική, κατά την οποία ένα ζήτημα ή μία κεντρική έννοια εξετάζεται πολυεπίπεδα μέσω της υποκίνησης των εκπαιδευόμενων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται στην αρχή της προσέγγισης ή παράθεση ενός γνωστικού αντικειμένου/θέματος/ζητήματος, με στόχο να διερευνηθούν οι συνιστώσες του ή να γίνει επεξεργασία εννοιών ή πτυχών του προς διερεύνηση θέματος.

Ο/Η εκπαιδευτής/τρια ζητάει από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να αναφέρουν ατομικά όσο περισσότερες ιδέες μπορούν σε μία ερώτηση που τους θέτει, ενθαρρύνοντάς τους να εκφραστούν με γρήγορο ρυθμό, αυθόρμητα, ο ένας μετά τον άλλον, υπό μορφή «καταϊγισμού» (εξ ου και μια άλλη απόδοση του όρου *brainstorming* στα ελληνικά είναι η «ιδεοθύελλα»). Ο/Η εκπαιδευτής/τρια θα πρέπει να μεριμνήσει, ώστε όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες να νιώσουν άνετα και να συμμετάσχουν στη συζήτηση. Δεν έχει σημασία, αν γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα ή πρόταση έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν αυτή μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια δεν ασκεί κριτική στις ιδέες/προτάσεις, αλλά τις καταγράφει στον πίνακα πιστά. Στη συνέχεια, προβαίνει σε ταξινομήσή τους σε κατηγορίες. Κατόπιν, αξιοποιώντας την τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων ή της συζήτησης οδηγεί την ομάδα σε σχολιασμό των κατηγοριών που προέκυψαν. Τέλος, προβαίνει σε σύνθεση των όσων συζητήθηκαν. Μέσω αυτής της τεχνικής επιδιώκεται η αποκάλυψη των πολλαπλών πτυχών ενός θέματος, η επίλυση ενός προβλήματος, ο εμπλουτισμός των γνώσεων, η αλλαγή ή εδραίωση πεποιθήσεων.

Στα πλεονεκτήματα της τεχνικής συγκαταλέγονται ο υψηλός βαθμός συμμετοχής, η απελευθέρωση της σκέψης των συμμετεχόντων και η ανάπτυξη και αξιοποίηση της κριτικής τους σκέψης, η αξιοποίηση της δημιουργικότητας και της εμπειρίας της ομάδας. Επιπλέον, καθώς το ζήτημα εξετάζεται από νέες και πολλαπλές οπτικές γωνίες, ευνοείται ο μετασχηματισμός ορισμένων στερεοτυπικών πεποιθήσεων. Πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα αποτελούν η χαλαρή ατμόσφαιρα, καθώς είναι μια τεχνική η οποία ευνοεί την ανάδειξη του χιούμορ και του στοιχείου της έκπληξης, η ανάπτυξη οικειότητας, ελεύθερης έκφρασης και συνεργασίας, με συνακόλουθο τη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος.

Όσον αφορά τα μειονεκτήματα, διάφορα εμπόδια όπως π.χ. προσωπικά χαρακτηριστικά ή το κοινωνικό άγχος, μπορεί να μην επιτρέψουν σε ορισμένους/ες εκπαιδευόμενους/ες να συμμετάσχουν. Επίσης, ενδέχεται ο καταγιγισμός να διολισθήσει σε επίδειξη φαντασίας, αντί για δημιουργική έκφραση. Αυτά είναι κρίσιμα σημεία τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής από τον/την εκπαιδευτή/τρια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Besant, H. (2016). The Journey of Brainstorming. *Journal of Transformational Innovation*, 2 (1), 1 – 7.
- Καραλής, Θ., Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων. Τόμος Β΄*, (σσ. 187-240). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης. Τόμος Ι*, σσ. 169-256. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας/Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.
- Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γιάστας, Α. Κόκκος & Α. Τσιμπουκλή, Ά. *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τόμος Δ΄. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων (Β΄ Έκδοση)*, σσ.17-89. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Rawlinson, J. G. (2017). *Creative Thinking and Brainstorming*. London & New York: Routledge.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2008). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Στο Κ. Κουτρούμπα & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό Υλικό Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης διάρκειας 100 ωρών. Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε. ΕΝ. ΑΠ*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας

& Θρησκευμάτων/ Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων/ Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).

Τσιμπουκλή, Α., Φίλιπς, Ν. (2010). 3η διδακτική ενότητα. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Στο Α. Κόκκος, Κ. Κουτρούμπα & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).

Ευάγγελος Ανάγνου

Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα ευρύ, πολύπλευρο και διεπιστημονικό στην προσέγγισή του ρεύμα θεωρητικής σκέψης και πρακτικής, το οποίο επικεντρώνεται στη μελέτη των σχέσεων εξουσίας και των πολιτικών της γνώσης και των επιδράσεών τους στα πεδία της εκπαίδευσης και της κουλτούρας. Συνιστά, εξίσου, μία εκπαιδευτική φιλοσοφία αλλά και ένα κοινωνικό κίνημα, το οποίο αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του '80 και έπειτα διαδόθηκε ευρέως διεθνώς. Η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, σε κάθε ιστορική περίοδο, είναι εξαρτώμενα από την πολιτική και σχετιζόμενα με τις δομές και τους συσχετισμούς εξουσίας και προνομίων που τα διέπουν. Κύρια επιδίωξή της είναι οι μαθήτριες και μαθητές να γίνουν κριτικά ενήμεροι/ες και να συνειδητοποιήσουν τις κυρίαρχες δομές εξουσίας και τους τρόπους μέσω των οποίων αυτές διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής και τις βιωμένες τους εμπειρίες. Για τον λόγο αυτό, δίνει έμφραση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δηλαδή στο πώς οι μαθήτριες/ές αναλύουν και αμφισβητούν τις κυρίαρχες και καταπιεστικές μορφές σκέψης και πράξης που τους υποβάλλουν οι εξουσιαστικές δομές και πώς μπορούν να αντισταθούν σε αυτές.

Ως θεωρητικό σώμα σκέψης μελετά τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, εστιάζοντας στις δυνατότητες μετασχηματισμού της κοινωνίας μέσω αυτής. Ως μέθοδος διδακτικής πρακτικής εξετάζει τη σχέση της διδασκαλίας στην τάξη με την παραγωγή γνώσης, τις εκπαιδευτικές θεσμικές δομές αλλά και με τις ευρύτερες κοινωνικές και υλικές σχέσεις της κοινότητας, της κοινωνίας και του κράτους. Η Κριτική Παιδαγωγική πιστεύει ότι τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επιδιώκει την ανάπτυξη της ικανότητας και της

επιθυμίας των μαθητριών/τών να αναλάβουν δράση στο πλαίσιο της πραγματικής τους ζωής, προκειμένου να αμφισβητήσουν τις καταπιεστικές, άδικες και αντιδημοκρατικές δομές της εξουσίας και να χειραφετηθούν από αυτές. Οι υποστηρικτές της, επομένως, δεσμεύονται στην εμπλοκή των μαθητριών/τών προς την κατεύθυνση μίας μετασχηματιστικής και απελευθερωτικής πολιτικής πρακτικής. Κάτι τέτοιο δυναμικά επιτυγχάνεται, όταν οι εκπαιδευτικοί προβληματοποιούν διαφορετικές μορφές και περιεχόμενα γνώσης, θεωριών και πεποιθήσεων, επιχειρώντας να συνδέσουν ό,τι διδάσκεται εντός των σχολικών τάξεων με τις βιωμένες εμπειρίες των μαθητριών/τών τους έξω από αυτές.

Η ευρεία διεθνής διάδοση και απήχηση της Κριτικής Παιδαγωγικής τα τελευταία χρόνια είχε ως αποτέλεσμα την προσέγγιση του όρου υπό το πρίσμα πολλών και διαφόρων μορφών κριτικής, οι οποίες μεταξύ τους μπορεί να είναι από παρόμοιες έως και ουσιωδώς ασύμμετρες. Οι διαφοροποιήσεις αυτές θεμελιώνονται στις ποιότητες οπτικές και ερμηνείες που παίρνει το περιεχόμενο της κριτικής ή του κριτικού στοχασμού που υιοθετείται.

Σύντομη ιστορική αναδρομή

Ο όρος *Κριτική Παιδαγωγική* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Henry Giroux το 1983. Ωστόσο, το κριτικό παιδαγωγικό κίνημα άγει τις φιλοσοφικές και πρακτικές του απαρχές στην προοδευτική εκπαίδευση και το έργο του θεμελιωτή της John Dewey. Ο Dewey έδωσε έμφαση στον θεμελιακό ρόλο των σχολείων στην παραγωγή δημοκρατικών πολιτών και εγκαινίασε το 1916 την πρώτη συστηματική κριτική και θεωρητική σύνδεση της εκπαίδευσης με τον προοπτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αναπτύχθηκε η Κριτική Θεωρία και άλλες σχετικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της Σχολής της Φρανκφούρτης, με κυριότερους εκπροσώπους της τους Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Walter Benjamin. Η Κριτική Θεωρία άσκησε, αργότερα, μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής. Εκείνος, ωστόσο, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας της Κριτικής Παιδαγωγικής, είναι ο Paulo Freire. Η σκέψη και το έργο του συνέβαλαν καταλυτικά στη διαμόρφωση αυτού του προοδευτικού εκπαιδευτικού κινήματος, που αποσκοπεί να προάγει στις/στους μαθήτριες/ές τη δυνατότητα να αποκτήσουν συνείδηση της ελευθερίας τους. Ο Freire σύστησε τη δεκαετία του 1960 την εκπαιδευτική του φιλοσοφία, την οποία εφάρμοσε στη μεθοδολογία που ανέπτυξε στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού των φτωχών αγροτών και εργατών στη μετα-αποικιακή Βραζιλία. Μέσα από τη διδακτική του πρακτική, που θεμελιωνόταν στην πράξη του διαλόγου και της διαλεκτικής συζήτησης με τις/τους ενήλικες/ενήλικους μαθήτριες/τές του, επεδίωκε να καλλιεργήσει την ικανότητά τους να κάνουν συνδέσεις μεταξύ γνώσης, εξουσίας και προνομίων, ώστε να αναγνωρίζουν τις αυταρχικές τάσεις και τις ιδέες που επιβάλλονται πάνω τους και διαμορφώνουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους άλλους και την πραγματικότητα που τους περιβάλλει.

Η διάδοση των ιδεών του Freire και της Κριτικής Θεωρίας στη Βόρεια Αμερική θεμελίωσε θεωρητικά το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής, το οποίο αναπτύχθηκε ως απόρροια της δυσφορίας που προέκυψε από την έλευση των πολιτικών του νεοφιλελευθερισμού, που εγκαινιάζονται τη δεκαετία του '80 με την άνοδο στην εξουσία των ηγετών της Νέας Δεξιάς του Ronald Reagan (1981-1989) στις ΗΠΑ και της Margaret Thatcher (1979-1990) στη Βρετανία. Ως κίνημα εξέφρασε την ανάγκη εναντίωσης και αμφισβήτησης της κοινωνικοπολιτικής στροφής προς την ιδιωτικοποίηση, τη λογική της αγοράς και τα μέτρα λιτότητας που όξυναν τις ανισότητες μεταξύ πλουσίων και φτωχών, μείωσαν τις δαπάνες για υγεία, εκπαίδευση και άλλους τομείς πρόνοιας, περιθωριοποιώντας ακόμη περισσότερο τους πιο αδύναμους πληθυσμούς, ενώ ενίσχυσαν αντίστοιχα τις στρατιωτικές δαπάνες, τις φορολογοελαφρύνσεις των πλουσίων και κλιμάκωσαν τον ψυχρό πόλεμο.

Ανάμεσα στους πρωτοπόρους της Κριτικής Παιδαγωγικής συμπεριλαμβάνονται οι Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Peter MacLaren, Michael Apple, Ira Shor, bell hooks, Antonia Darder, Donald Macedo στις ΗΠΑ και Joe Kincheloe και Shirley Steinberg στον Καναδά. Στη Βρετανία σημαντική στη διαμόρφωση του κινήματος ήταν η θεωρητική συμβολή του Basil Bernstein και του Paul Willis και στην Αυστραλία του Robert Young. Στην εκπαίδευση ενηλίκων εκπροσωπήθηκε από τους Paula Allman, John Welton, Stephen Brookfield. Τις δεκαετίες που ακολούθησαν συνάντησε μεγάλη απήχηση και διάδοση διεθνώς, όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά και σε άλλους τομείς. Η Κριτική Παιδαγωγική ως θεωρία και πρακτική συνεχίζει να αναπτύσσεται ως μία εναλλακτική μετασχηματιστική προοπτική απέναντι στην τρέχουσα, κυρίαρχη κοινωνικοοικονομική συνθήκη του νεοφιλελευθερισμού, καθώς βασίζεται στην κατανόηση της εκπαίδευσης ως θεμελιωδώς πολιτικής πρακτικής.

Οπτικές ως προς την «κριτική» διάσταση της Παιδαγωγικής

Οι υποστηρικτές της Κριτικής Παιδαγωγικής διαφοροποιούνται σημαντικά κυρίως ως προς την οπτική που υιοθετούν για τον τύπο της κριτικής που υποστηρίζουν. Το περιεχόμενο των εννοιών και των όρων που αξιοποιούνται εκφράζει συγκεκριμένες ιδέες, αξίες και θεωρίες που αντανακλούν ευρύτερες ιδεολογικές και κοινωνικοπολιτικές επιλογές, οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων πρότυπων ομαδικής συμπεριφοράς και δράσης. Θα υποστηρίξαμε ότι η/οι κριτική/ές ταξινομούνται σε τρεις ευρείες κατηγορίες, ανάλογα με την οπτική και τις αλλαγές που προτείνουν ως προς την κοινωνικοπολιτική και οικονομική δομή:

1. Κριτική σχετικά με επιμέρους διορθώσεις και επίλυση προβλημάτων αποσκοπώντας στη συντήρηση ή/και σε ήπιες έως σημαντικές μεταρρυθμίσεις του ήδη υφιστάμενου συστήματος. Δηλαδή, επιχειρείται να αναγνωρισθούν και να επιλυθούν προβλήματα που προκύπτουν μέσα από τον καθιερωμένο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας, τα οποία παρουσιάζονται ως φυσικοποιημένες παράμετροι για το τι συνιστά πρόβλημα και τι λύση. Η προσέγγιση αυτή δεν θέτει σε ερώτηση ή και αμφισβήτηση τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεών μας

για την πραγματικότητα και την ίδια αυτήν καθεαυτή την πραγματικότητα, στο βαθμό που αντιμετωπίζει τις έννοιες και τους ορισμούς τους ως καθολικές, ουδέτερες και όχι ως την εκδοχή μίας μερίδας διανοούμενων που εκπροσωπούνται με αυτόν τον τρόπο εντός ενός κυρίαρχου συστήματος.

2. Κριτική που επισημαίνει δομικές αντιφάσεις και προβλήματα, ανιχνεύοντας στον τρόπο κατασκευής των προβλημάτων τις παραμέτρους της πραγματικότητας, οι οποίες προσλαμβάνονται ως φυσιολογικές, κανονικές και αυτονόητες. Αναδεικνύει, επομένως, τις «σιωπηρές» παραδοχές και τις κυρίαρχες ιδέες και πρακτικές που τις υποστηρίζουν, όπως αυτές πλαισιώνονται κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά. Παράλληλα, αυτού του τύπου οι κριτικές υπογραμμίζουν ότι η ίδια η κοινωνική παραγωγή και διακίνηση εννοιών και ορισμών τους διαμεσολαβείται από τις σχέσεις εξουσίας και την αποσιώπηση εναλλακτικών λύσεων. Διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την έκταση και τους σκοπούς της κοινωνικής αλλαγής και διακρίνονται σε δύο οπτικές:
 - i. Η μία αποσκοπεί στη διόρθωση των προβλημάτων και στην εξελικτική ανανέωση της συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτικής και οικονομικής δομής. Επικεντρώνεται επιλεκτικά σε παραμέτρους που χρειάζονται αποδόμηση αντιπροτείνοντας, συχνά, τρόπους που υποκαθιστούν τις επικρατούσες παραδοχές με άλλες που, εξίσου, δεν προβληματίζουν τη σχέση τους με την πραγματικότητα, αλλά επαφίενται σε προκαθορισμένες αντιλήψεις της υποκειμενικότητας ως συνειδητής, διάφανης και σταθερής.
 - ii. Η άλλη στοχεύει στον ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό, καθώς υποστηρίζει ότι τα προβλήματα που δημιουργούνται είναι εγγενή της δεδομένης δομής, δεν παίρνουν διόρθωση, οπότε είναι αναγκαία η δημιουργία ενός δομικά διαφορετικού συστήματος.
3. Τέλος, υπάρχει και ένας άλλος τύπος κριτικής που προτείνει να εφαρμόζεται η αποδόμηση όχι μόνο στην κριτική των κυρίαρχων λόγων αλλά σε όλους τους λόγους, ιδιαίτερα σε όσους προτείνουν εναλλακτικές απέναντι στον κυρίαρχο λόγο. Δίνεται έμφαση στην κεντρικότητα του ρόλου που παίζουν οι δρώντες ως φορείς κοινωνικής δράσης στη σταθερότητα των υποκειμενικοτήτων και τη δυνατότητα αναπαράστασής τους. Δηλαδή, πόσο σταθερές ή μεταβαλλόμενες είναι οι αναπαραστάσεις, για παράδειγμα της τάξης, της φυλής, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού. Δεν υποθέτουν την ουδετερότητα της κριτικής αλλά ούτε και θέτουν την ίδια τη συλλογιστική τους σε αυτο-στοχασμό. Προσεταιρίζονται μία τέτοιας τάξης ρευστότητα στην οπτική τους, με αποτέλεσμα η κριτική «τους» να καταλήγει ως καράβι που πλέει δίχως έρμα και δίχως προορισμό.

Συνεπώς, ο τρόπος που ορίζει κανείς την Κριτική Παιδαγωγική ή/και την εκπαίδευση εξαρτάται από τον τρόπο που ορίζει το πρόβλημα στο οποίο θα ασκηθεί κριτική. Οι ορισμοί είναι τις περισσότερες φορές κανονιστικοί, δεν βασίζονται απλά

σε μια «τρέχουσα επιστημονική γνώση», αλλά έχουν να κάνουν και με ηθικές επιλογές για τους τρόπους με τους οποίους διαμεσολαβεί η εκπαίδευση στις ζωές των ανθρώπων. Το γεγονός, μάλιστα, ότι η ίδια «η κριτική σκέψη» έχει γίνει ένας όρος περιπλέκει τη συζήτηση ακόμη περισσότερο, καθώς μπορεί κάποιος να πιστέψει ότι οι συναφείς όροι μιλάνε όλοι για το ίδιο πράγμα. Για να αποσαφηνιστεί αυτή η διαφορετική χρήση, μία διάκριση είναι αναγκαία ανάμεσα αφενός σε διαφορετικούς τύπους προβλημάτων προς τα οποία ασκείται η κριτική αφετέρου στις διαφορετικές οπτικές που προτείνονται για την προσέγγισή τους.

Βασικές αρχές, σημαντικές έννοιες και προσεγγίσεις

Αν και οι υποστηρικτές της Κριτικής Παιδαγωγικής διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς την οπτική που υιοθετούν, υπάρχει μία σειρά θεωρητικών παραδόσεων, προσεγγίσεων και κεντρικών εννοιών που συγκροτούν το κοινό σημείο αναφοράς για κάθε κατανόησή της: η μαρξιστική παράδοση, η Κριτική Θεωρία, η κοινωνική κατασκευή της γνώσης, η σχέση εξουσίας-γνώσης, το κρυφό πρόγραμμα και η κοινωνική αναπαραγωγή.

Η θεμελίωση της Κριτικής Παιδαγωγικής στη μαρξιστική παράδοση

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι βαθιά επηρεασμένη τόσο από τις κλασικές όσο και τις νεομαρξιστικές προσεγγίσεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι εξαιτίας της ταξικής διαίρεσης της κοινωνίας προκύπτουν οι άδικες και μεγάλες ανισότητες που περιθωριοποιούν σημαντικά στρώματα του πληθυσμού. Υιοθετούν την κοινωνική τάξη ως θεμελιακή κατηγορία ανάλυσης και κατανόησης της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής πραγματικότητας, ενώ η φυλή, το φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός μελετώνται ως φαινόμενα που, εξίσου, απορρέουν από τις δομές εξουσίας και την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας.

Διακρίνονται δύο μαρξιστικές παραδόσεις, ο δομικός μαρξισμός και ο ανθρωπιστικός μαρξισμός που μελετούν τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και τροφοδοτούν τη σχετική συζήτηση, έχοντας διαμορφώσει δύο αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις: 1) τις *Θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής* (Samuel Bowles & Herbert Gintis, Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, κ.ά.) και 2) τις *Θεωρίες της αντίστασης, της σχετικής αυτονομίας και του βολонταρισμού* (Michael Apple, Henry Giroux, Paul Willis, κ.ά.). Οι δύο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τον τρόπο που απαντούν στο ερώτημα, αν η εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνία είναι καθορισμένη ή καθοριστική. Στο πλαίσιο των πρώτων, η σκέψη και η κουλτούρα θεωρείται ότι αποτελούν εξ ολοκλήρου αντανάκλαση των απαιτήσεων που καθορίζονται από την καπιταλιστική κοινωνική και οικονομική δομή. Συνεπώς, δεν μπορεί μία δράση στο πεδίο της εκπαίδευσης να συνεισφέρει σε μία θεμελιακή κοινωνική αλλαγή. Οι δεύτερες, αντιθέτως, θεωρούν την κοινωνική δομή ως προϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας, που θεμελιώνεται βέβαια στην οικονομική βάση από

την οποία δέχεται πιέσεις και περιορισμούς, ωστόσο δεν είναι μία απλή αντανάκλασή της. Ο καθορισμός, επομένως, διαμορφώνεται σημαντικά από τις μορφές της ανθρώπινης δράσης που μπορούν να αλλάξουν την κοινωνική δομή. Κατ' επέκταση, η εκπαίδευση, η οποία αλλάζει τη συνείδηση των ανθρώπων, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή. Η Κριτική Παιδαγωγική έχει, κυρίως, επηρεαστεί από τη δεύτερη παράδοση, η οποία δίνει έμφαση στην κοινωνική συνειδητότητα, ως φορέα αλλαγής, όπως αναδεικνύεται στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, στην ηθική και πολιτική ηγεμονία του Antonio Gramsci και στην κριτική συνειδητοποίηση και χειραφέτηση της παιδαγωγικής της απελευθέρωσης του Paulo Freire.

Η κριτική θεωρία

Η Κριτική Θεωρία είναι ένας τρόπος κατανόησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων και κοινωνίας. Το άτομο γίνεται αντιληπτό ως κοινωνικός φορέας-δρών που εξίσου δημιουργεί και δημιουργείται από την κοινωνία της οποίας αποτελεί μέρος. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί θεωρούνται εξίσου ως τόποι χειραγώγησης αλλά και χειραφέτησης και αυτο-μετασχηματισμού των μαθητριών/τών. Γι' αυτό και οι κριτικοί παιδαγωγοί εστιάζουν στη διαλεκτική σχέση που αξιοποιεί και προβληματοποιεί τις αντιφάσεις που αναδύονται και αντανακλούν τις δύο αυτές ενδεχόμενες πραγματικότητες, προκειμένου οι μαθήτριες/τές να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν πώς εκπαιδεύονται, ώστε είτε να κυριαρχούνται από το σχολικό σύστημα -γενικότερα την κοινωνία- είτε να ενδυναμώνονται για να τα μετασχηματίσουν.

Η κοινωνική κατασκευή της γνώσης

Οι κριτικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, στο βαθμό που αναπόφευκτα είναι εδραιωμένη στο συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που την παράγει και συναρτημένη με τα συμφέροντα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί ποτέ να είναι ουδέτερη, καθώς είναι πάντα εμπεδωμένη σε ένα δίκτυο σχέσεων εξουσίας. Ένας κριτικός θεωρητικός επιχειρεί να παρατηρήσει, να διερωτηθεί και να αμφισβητήσει το πλαίσιο αναφοράς του, ως το σύνολο των παραδοχών και νοητικών συνηθειών που έχει αποκτήσει. Ανάλογα, οι μαθήτριες/ές διδάσκονται να πλαισιώνουν και να απαντούν σε ερωτήματα για τις διαφορετικές μορφές γνώσης και πώς διέπονται από πιθανές σχέσεις εξουσίας.

Η σχέση μεταξύ γνώσης και εξουσίας

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ γνώσης και εξουσίας είναι θεμελιώδης για τους Κριτικούς Παιδαγωγούς. Προς την κατεύθυνση αυτή, σημαντική ήταν και η θεωρητική συνεισφορά του Michel Foucault, ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στην κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της γνώσης ως «αλήθειας». Οι σχέσεις εξουσίας κατασκευάζουν συγκεκριμένα «καθεστώτα αλήθειας», τα οποία εμπεδώνονται καθολικά και καταλυτικά στο λόγο μας και στους τρόπους με τους οποίους γνωρίζουμε και

κατανοούμε. Συγκροτούν με έναν αθέατο σε εμάς τρόπο τα ερμηνευτικά πλαίσια που εφαρμόζουμε, για να νοηματοδοτήσουμε τα συμβάντα και τις εμπειρίες μας, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα το πώς τα βιώνουμε, εφόσον κατασκευάζονται και αυτά από το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο και τις σχέσεις εξουσίας που το διαπερνούν. Εξαιτίας αυτής της αυτονοήτης και δοτής αλήθειας τους, μπορούν να αυτοεκπληρώνονται ως προφητείες εμποδίζοντας την κριτική θεώρησή τους. Για τον λόγο αυτόν, είναι σημαντικό οι μαθητρίες/τές να ασκηθούν να αναγνωρίζουν πώς τα διαφορετικά συμφέροντα καθιερώνουν ως «αλήθεια» τη γνώση που προωθούν και υποστηρίζουν.

Κριτική συνειδητοποίηση

Η έννοια, αρχικά, συστήθηκε από τον Paulo Freire και αποτέλεσε θεμέλιο λίθο για την διδακτική πρακτική της Κριτικής Παιδαγωγικής. Τα άτομα δομούν τις ταυτότητές τους και την καθημερινή τους συνείδηση στα πλαίσια εξουσιαστικών δομών, τις οποίες είτε αναπαράγουν είτε ανατρέπουν. Παρόλα αυτά, το πώς μιλάμε για κάτι και το πώς παισιώνουμε τις κατανοήσεις μας διαφεύγει της συνειδησής μας. Για τους κριτικούς παιδαγωγούς η κριτική συνειδητοποίηση εστιάζει στα πεδία λόγου και πρακτικών και στους τρόπους που κατασκευάζονται οι ατομικοί εαυτοί και επιτυγχάνεται, όταν το άτομο αποκτήσει βαθιά επίγνωση των κοινωνικών δυνάμεων που δρουν πάνω του. Οι μαθήτρίες/τές, αναλύοντας τους «κυρίαρχους» λόγους που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία, για να προσδιορίσουν τι θεωρείται «αλήθεια», αποκτούν επίγνωση για το πώς η γνώση που θεωρούν σημαντική και αξιόλογη έχει καθοριστεί από εκείνους που ασκούν εξουσία, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν την αποσιώπηση της αλήθειας άλλων. Ο Freire, μάλιστα, θεωρούσε ότι, μόλις τα άτομα αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση, τότε είναι σε θέση να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή στον κόσμο τους και να αυτοπραγματωθούν μέσα από την άσκηση κοινωνικής κριτικής και την ανάληψη συλλογικής πολιτικής δράσης.

Κρυφό ή λανθάνον πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα

Ένα πρόγραμμα σπουδών δεν περιλαμβάνει μόνο τον σκοπό της διδασκαλίας, το περιεχόμενο και τον τρόπο μελέτης αλλά συνιστά έναν τρόπο προετοιμασίας και κοινωνικοποίησης των μαθητριών και μαθητών να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους στην υφιστάμενη κοινωνία. Ακριβώς, για τον λόγο αυτόν, ένα πρόγραμμα εγκυροποιεί συγκεκριμένες μορφές και περιεχόμενα γνώσης και δεξιοτήτων τα οποία προτάσσει και ιεραρχεί αξιολογικά έναντι άλλων. Το κρυφό ή λανθάνον πρόγραμμα περιλαμβάνει όλες αυτές τις συγκαλυμμένες ή ασυνείδητες επιπτώσεις που επιφέρει στις συνειδησεις των μαθητριών/τών και στην καθιέρωση συμπεριφορών και ιεραρχιών ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, οι κανόνες του, η σχολική κουλτούρα, οι νοοτροπίες και στάσεις των εκπαιδευτικών, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, οι αξίες, ιδέες και προσδοκίες μαθητών, γονέων και φορέων της «κοινής γνώμης». Η Κριτική Παιδαγωγική επιδιώκει οι μαθήτρίες/τές να μπορούν να αναγνωρίσουν τις προκαταλήψεις και τα συστήματα πεποιθήσεων που

προσφέρονται από το περιεχόμενο και τη δομή του προγράμματος και τις καθιερωμένες ρουτίνες του σχολικού θεσμού (διάκριση και κατηγοριοποίηση μαθητριών/τών, διάταξη και κίνηση αντικειμένων και προσώπων στην τάξη ή το σχολείο, μέθοδος και τεχνική της διδασκαλίας, χρήση σχολικού χώρου και χρόνου, στρατηγικές μαθητριών/τών για την αντιμετώπιση των εξετάσεων, κ.λπ.).

Κοινωνική αναπαραγωγή

Σύμφωνα με τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δικαιωνίζουν και αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές που θα διασφαλίσουν τη διατήρηση της υπάρχουσας κυρίαρχης κοινωνικής και οικονομικής τάξης. Αποτελούν, δηλαδή, το μέσο με το οποίο επιτελείται η κοινωνικοποιητική διεργασία, η οποία επιτυγχάνεται με τον αποικισμό των υποκειμενικότητων των μαθητριών/τών. Ένας κριτικός παιδαγωγός διερωτάται πώς μεταδίδει τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές και σχέσεις. Αναλόγως, θέτει το ερώτημα στις/τους μαθήτριες/τές πώς οι υφιστάμενες δομές εξουσίας εμποδίζουν την αυτοπραγμάτωσή τους, προκειμένου να εξετάσουν οι ίδιες/οι τη στάση και τις αξίες τους σχετικά με τις υπάρχουσες ανισότητες στη χώρα, την κοινότητα ή το σχολείο τους και να προτείνουν εναλλακτικές κατανοήσεις, δράσεις, πολιτικές ή δομές.

Η Κριτική Παιδαγωγική, στη διαχρονική της εξέλιξη, έχει εμπλουτιστεί από πλήθος άλλων θεωρητικών παραδόσεων, όπως τον μεταδομισμό, τον μεταμοντερνισμό, το φεμινισμό, τη μετα-αποικιακή και τις ομοφυλοφιλικές θεωρίες αλλά και από τα κινήματα των ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων, των δικαιωμάτων των αναπήρων, το ρατσιστικό, κ.ά. Ακόμα, έχει, επηρεαστεί από αναρχικές και φροϋδομαρξιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις καθώς και από το έργο διανοουμένων όπως οι Antonio Gramsci, György Lukács, Wilhelm Reich, Stuart Hall, Raymond Williams, Edward Said, Gilles Deleuze, Michel Foucault. Έχει αποκτήσει ποικίλα παρακλάδια αλλά έχει και σημαντικές προεκτάσεις στις πολιτισμικές σπουδές, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, την τέχνη, την τεχνολογία και τη διεθνή πολιτική οικονομία. Παράλληλα, αξιοποιείται διδακτικά σε κάθε πλαίσιο που στοχεύει στην καταπολέμηση του ρατσισμού, του σεξισμού και των ποικίλων μορφών καταπίεσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία* (Φ. Κοκαβέσης, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Cho, S. (2017). Critical Pedagogy, Historical Origins of. In M.A. Peters (Eds), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 292-96). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_228.
- Γιώτη, Α. (2019). *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

- Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (Eds.). (1991). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics. Redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 331-377). Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum Int. Publishing Group.
- Kesler, T. (2019). Critical Pedagogy. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-10.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer (Vol. 1)*. Peter Lang.
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. Routledge/Falmer Press.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- Νικολακάκη, Μ. (Επιμ.). (2011). *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Peters, C. (2016). Critical pedagogy and art. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-6.
- Pollard, T. J. (2016). Youth, debt, and the promise of critical pedagogy. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6.
- Φρέιρε, Π. (1977α). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφ.). Αθήνα: Ράππα.
- Welton, M. R. (Eds.). (1995). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Suny Press.

Λαμπρίνα Γιώτη

Κριτική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει πλούσια παράδοση. Στοχεύει στο να παρέχει στους καταπιεζόμενους/αποκλεισμένους την απαραίτητη γνώση και τα διανοητικά εργαλεία, ώστε να συμμετάσχουν συνειδητά σε μια δημοκρατική κοινωνία και – εφόσον το επιθυμούν – να αμφισβητούν τις ανισότητες και αδικίες, φέροντας ριζική αλλαγή στην κοινωνία.

Βασίζεται σε μια κοσμοθεωρία σύμφωνα με την οποία τα άτομα είναι δρώντα υποκείμενα στο κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα και κοινωνικές ομάδες, ώστε να μεταβάλλουν τον κόσμο, τόσο στο επίπεδο των ιδεών όσο και στο επίπεδο της κοινωνικο-πολιτικής ζωής. Ως εκ τούτου, έχουν τη δυνατότητα χειραφέτησης. Η χειραφέτηση αυτή προϋποθέτει από τα άτομα την κριτική κατανόηση του πώς λειτουργεί η ιδεολογική ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης. Αυτός ο συνδυασμός κριτικής σκέψης, οράματος και ικανότητας δράσης είναι η θεμελιώδης αρχή της κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ως εκ τούτου, στην κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων οι **εκπαιδευόμενοι/ες** δεν είναι απλά συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ίδιοι, μέσα από τις εμπειρίες τους και τον διάλογο πάνω σε αυτές, θα παραγάγουν την γνώση: μια γνώση που αφορά τους ίδιους και τη σχέση τους με τον κόσμο. Η γνώση και η εκπαίδευση, λοιπόν, δεν είναι πολιτικά ουδέτερες. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτήν, η γνώση διαφέρει ανάλογα με το ποιος και γιατί την οικοδομεί. Πρωταρχικός **στόχος**, λοιπόν, της κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενδυνάμωση ατόμων και κοινωνικών ομάδων, ώστε να μπορούν να εκφράσουν τη δική τους κοσμοθεωρία. Ο στόχος αυτός τίθεται, όχι γιατί αυτές οι απόψεις προσφέρουν απαραίτητα πιο ορθές θεωρήσεις της πραγματικότητας, αλλά γιατί προσφέρουν ουσιαστικές και χρήσιμες

θεωρήσεις για αυτούς που τις παράγουν. Αντικρούεται με αυτόν τον τρόπο η επιβολή της κυρίαρχης ηγεμονικής ιδεολογίας ως αυτονόητης και μοναδικής. Αυτή η γνώση είναι απαραίτητη για να καταλάβει κάποιος τον κόσμο και να αναγνωρίσει τη δυνατότητα για κοινωνική αλλαγή.

Η μέθοδος και οι **τεχνικές** που χρησιμοποιούνται είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον στόχο της εκπαίδευσης. Ο ουσιαστικός διάλογος είναι η εκπαιδευτική τεχνική για τη συστηματική συλλογική επαναδιαπραγμάτευση και κατάκτηση της γνώσης. Αυτός ο διάλογος είναι κριτικός, χειραφετικός και προϋποθέτει δράση. Εκτός από τον διάλογο, άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές είναι η **επίλυση προβλημάτων** και η **αποκωδικοποίηση εικόνων και λέξεων** για την αποκάλυψη της πραγματικότητας. Μπορούν, εξίσου, να χρησιμοποιηθούν και άλλες τεχνικές, αρκεί να συνδυάζουν στοχασμό και δράση. Στον διάλογο συμμετέχουν και τα κοινωνικά κινήματα.

Ο διάλογος γίνεται πάνω σε **μαθησιακό περιεχόμενο** που μεταβάλλεται ανάλογα με τις ιστορικές καταστάσεις. Τόσο η κατεστημένη γνώση, το ιστορικό και πολιτικό-οικονομικό πλαίσιο όσο και οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων αποτελούν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ως θέματα που πρέπει να αναλυθούν κριτικά.

Μια τέτοια προσέγγιση στη γνώση θέτει περιορισμένο βάρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, της οποίας ο ρόλος είναι ενημερωτικός. Αυτό συνδέεται και με την αντίληψη για τη σχέση **εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου** η οποία – παρά την αναγνωρισμένη διαφορετικότητα στους ρόλους του καθενός – δεν είναι ανταγωνιστική. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί δημοκρατικά και διδάσκει μαθαίνοντας από τους εκπαιδευόμενους.

Ο πιο σημαντικός εκπρόσωπος της προσέγγισης αυτής στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο Paulo Freire. Πιο σύγχρονος θεωρητικός της προσέγγισης αυτής είναι ο Stephen Brookfield. Κωδικοποιώντας τα παραπάνω, έχουμε τους εξής άξονες εκπαιδευτικής εφαρμογής:

Στοχοθεσία: Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων ως άτομα και ως κοινωνικές ομάδες, ώστε να μπορούν να εκφράζουν τη δική τους κοσμοθεωρία και να μετασχηματίζουν τον κόσμο τους. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αποφασίζονται από τον εκπαιδευτή, σε συνεργασία με την ομάδα.

Περιεχόμενο / Ύλη: Προκύπτει από την ουσιαστική μελέτη και διερεύνηση του κόσμου της ομάδας-στόχου. Στο περιεχόμενο μπαίνει τόσο η κατεστημένη γνώση, όσο και οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων. Αυτά συσχετίζονται κριτικά μέσα στο αναγνωρισμένο ιστορικό και πολιτικό-οικονομικό πλαίσιο της εκπαιδευόμενης ομάδας.

Ρόλος εκπαιδευτή: Μελετά την κουλτούρα, το περιβάλλον και τη ζωή της ομάδας-στόχου, δημιουργεί δημοκρατικό και διαλογικό κλίμα, μαθαίνει από τους εκπαιδευόμενους ενώ διδάσκει το μαθησιακό αντικείμενο και κατευθύνει την ομάδα σε μια αυτόνομη «ανάγνωση» του κόσμου. Ο ρόλος του δεν είναι απλά συντονιστικός, αλλά ανοικτά πολιτικός. Αυτό προϋποθέτει να είναι αυθεντικός και να παίρνει θέση δίπλα στους εκπαιδευόμενους.

Ρόλος εκπαιδευόμενου: Είναι η πηγή της γνώσης, συμμετέχει ενεργά και συλλογικά στη μαθησιακή διαδικασία και θεωρείται φορέας κοινωνικής αλλαγής.

Μέθοδος / Τεχνικές: Μέθοδοι που συνδυάζουν στοχασμό και δράση – κριτικός διάλογος, επίλυση προβλημάτων, αποκωδικοποίηση εικόνων και λέξεων για την αποκάλυψη της πραγματικότητας κ.λπ.

Αξιολόγηση: Αυτο-αξιολόγηση της πορείας του κάθε εκπαιδευόμενου ως ανατροφοδότηση για τον ίδιο και τον εκπαιδευτή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Κριτική της Ιδεολογίας. Στο J. Mezirow, & και συν., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρέιρε, Π. (2009). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Freire, P. (2021). *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη Μετασχηματιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Johnston, R. (1999). Adult Learning for Citizenship: Towards a Reconstruction of the Social Purpose Tradition. *International Journal of Lifelong Education*, 18(3), 175-190.

Έηρα Παπαγεωργίου

Κριτική συνειδητοποίηση

Η κριτική συνειδητοποίηση – Το πολιτικό και παιδαγωγικό πρόταγμα του Freire

Η κριτική συνειδητοποίηση αποτελεί μια από τις βασικές έννοιες που ανέπτυξε ο Freire. Αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία οι άνθρωποι αποκτούν βαθιά επίγνωση τόσο της κοινωνικο-πολιτιστικής πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν, όσο και της ικανότητάς τους να μετασχηματίσουν αυτή την πραγματικότητα.

Η διεργασία κριτικής συνειδητοποίησης, σύμφωνα με τον Freire, προϋποθέτει ένα σημείο εκκίνησης: τη διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση ως όργανο κυριαρχίας και την εκπαίδευση ως όργανο απελευθέρωσης. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είτε απελευθερώνει είτε υποδουλώνει και ότι η απελευθερωτική εκπαίδευση αναπτύσσει τη διεργασία κριτικής συνειδητοποίησης. Επισημαίνει, επίσης, ότι όλες οι εκπαιδευτικές πρακτικές προϋποθέτουν μια αντίληψη του διδάσκοντα για τον άνθρωπο και τον κόσμο.

Ο Freire υπογραμμίζει ότι η «τραπεζική» (αποταμιευτική) αντίληψη για την εκπαίδευση είναι βαθιά συντηρητική και μετατρέπει την εκπαίδευση σε πράξη αποταμίευσης και τον δάσκαλο σε «καταθέτη» ενός προκαθορισμένου περιεχόμενου. Οι εκπαιδευόμενοι μετατρέπονται σε δοχεία που τα γεμίζει ο δάσκαλος με «καταθέσεις» πληροφοριών για ένα γνωστικό αντικείμενο, τις οποίες οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να τις αποτυπώσουν στη μνήμη τους και να τις αποστηθίσουν. Όσο πιο πολλές πληροφορίες αποταμιεύουν οι εκπαιδευόμενοι, τόσο περισσότερο αποδέχονται τον παθητικό τους ρόλο και τόσο περισσότερο προσαρμόζονται στον κόσμο.

Αυτή είναι η «τραπεζική» (αποταμειευτική) μέθοδος εκπαίδευσης που υπομονεύει την κριτική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό και αναπαράγει την υπάρχουσα κατάσταση.

Η απελευθερωτική, προβληματίζουσα εκπαίδευση σπάζει τα στεγανά που χαρακτηρίζουν την «τραπεζική» ή αποταμειευτική εκπαίδευση. Στοχεύει στην αποκάλυψη της πραγματικότητας την οποία ζουν οι εκπαιδευόμενοι. Στο πλαίσιό της, ο διάλογος διδασκόντων-διδασκομένων είναι αναγκαίος για την ανάπτυξη της γνωστικής διεργασίας που ανακαλύπτει την πραγματικότητα και ενδυναμώνει τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευομένων, στηρίζεται στη δημιουργικότητα και αναπτύσσει τη σκέψη και δράση πάνω στην πραγματικότητα.

Η προβληματίζουσα μέθοδος εξετάζει την υπάρχουσα κατάσταση ως πρόβλημα και η βαθύτερη επίγνωση της υπάρχουσας κατάστασης οδηγεί στη συνειδητοποίηση ότι η κατάσταση αυτή αποτελεί μια ιστορική πραγματικότητα που μπορεί να αλλάξει.

Η μέθοδος του Freire για την εκπαίδευση ενηλίκων αποσκοπεί στη μελέτη της πραγματικότητας των εκπαιδευομένων ως προβλήματος – με άλλα λόγια στην προβληματοποίηση της κατάστασης στην οποία ζουν – και στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν κριτικά τα προβλήματα που αναδείχθηκαν από τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης και να αναλάβουν την ευθύνη και τη δράση για τον μετασχηματισμό της.

Η διαδικασία στην οποία συμμετέχουν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι, σύμφωνα με τη μέθοδο του Freire, είναι:

- α. Συμμετοχική διερεύνηση της καθημερινότητας και κατανόηση του τρόπου σκέψης και του τρόπου ζωής των εκπαιδευομένων.
- β. Προσδιορισμός των παραγωγικών θεμάτων και των παραγωγικών λέξεων που αποτελούν το θεματικό και το λεξιλογικό σύμπαν των εκπαιδευομένων.
- γ. Κωδικοποίηση των παραγωγικών θεμάτων σε εικόνες, φωτογραφίες, σύντομα κείμενα κ.λπ. και παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.
- δ. Αποκωδικοποίηση των κωδικοποιημένων καταστάσεων με την ανάπτυξη του διαλόγου και την κριτική ανάλυσή τους.

Η κριτική συνειδητοποίηση, όμως, δεν είναι μόνο παιδαγωγική διεργασία· ολοκληρώνεται με την πολιτική δέσμευση για δράση. Σημειώνουμε ότι ο ίδιος ο Freire αναφέρεται πάντα στο πολιτικό - παιδαγωγικό του έργο. Για τον Freire, η κριτική συνειδητοποίηση είναι μια διεργασία ενθάρρυνσης των ανθρώπων να αναλύσουν την πραγματικότητά τους, να αντιληφθούν τους καταναγκασμούς που υφίστανται και να δράσουν για να μετασχηματίσουν την κατάσταση στην οποία ζουν. Για την πραγματικότητα που βιώνουν οι άνθρωποι θα πρέπει να θέσουν, κατά τη διεργασία της κριτικής συνειδητοποίησης, ερωτήματα όπως: ποιον εξυπηρετεί η υπάρχουσα κατάσταση; Ποιες είναι οι επιδιώξεις, οι μέθοδοι και τα συμφέροντα αυτών που επωφελούνται απ' αυτή την πραγματικότητα; Ποιοι αδικούνται και καταπιέζονται;

Το πρώτο βήμα στη διεργασία κριτικής συνειδητοποίησης είναι να ανακαλύψει ο άνθρωπος τον εαυτό του ως καταπιεζόμενο. Η αποκάλυψη της καταπίεσης είναι, όμως, μόνο η απαρχή μιας απελευθερωτικής διεργασίας. Στη συνέχεια, η συναίσθηση της καταπίεσης εξελίσσεται σε κριτική συνειδητοποίηση, με την ενεργητική συμμετοχή των ανθρώπων στον μετασχηματισμό της καταπιεστικής πραγματικότητας.

Όπως υπογραμμίζει ο Freire, δεν υπάρχει κριτική συνειδητοποίηση χωρίς την αποκάλυψη της υπάρχουσας κατάστασης. Αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Η κριτική συνειδητοποίηση δεν περιορίζεται σε μια νέα αντίληψη για την πραγματικότητα. Γίνεται αυθεντική, όταν βιώνουμε την αποκάλυψη της πραγματικότητας ως δυναμική και διαλεκτική ενότητα με τον έμπρακτο μετασχηματισμό της.

Για παράδειγμα, η αποκάλυψη και προσωπική επίγνωση της σεξιστικής βίας αποτελεί το πρώτο βήμα. Στην συνέχεια, απαιτείται η δυναμική καταγγελία της και η κινητοποίηση για την αλλαγή αυτής της πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Freire, το τραγικό δίλημμα των καταπιεζόμενων είναι η επιλογή ανάμεσα στο να είναι θεατές ή να είναι δρώντα πρόσωπα, ανάμεσα στην ελεύθερη έκφραση και στο εγκλωβισμό τους στην κουλτούρα της σιωπής, ανάμεσα στο να διώξουν από μέσα τους το δυνάστη ή να παραμείνουν υποταγμένοι.

Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορεί να υπάρχει κριτική συνειδητοποίηση των ανθρώπων χωρίς την καταγγελία των καταπιεστικών δομών και την αναγγελία μιας νέας πραγματικότητας. Σε περιπτώσεις σεξιστικής βίας, για να αναφερθούμε και πάλι στο συγκεκριμένο παράδειγμα καταπίεσης και κατάχρησης εξουσίας, δεν αρκεί η επίγνωση ότι η σιωπή είναι συνενοχή. Η κατανόηση ότι η αποσιώπηση της σεξιστικής βίας από τα θύματα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της είναι ένα βήμα προς την κριτική συνειδητοποίηση. Η έμπρακτη ανάδυσση από τη σιωπή και η ανοιχτή καταγγελία αυτής της μορφής βίας απαιτεί την κινητοποίηση για τον μετασχηματισμό της καταπιεστικής υπάρχουσας κατάστασης καθώς και την εξαγγελία μιας νέας πραγματικότητας. Η συνείδηση της πραγματικότητας και η παρέμβαση επί της πραγματικότητας αποτελούν αδιάσπαστα στοιχεία της μετασχηματιστικής πράξης.

Συμπερασματικά, η κριτική συνειδητοποίηση αναπτύσσεται όχι μόνο μέσα από μια διανοητική προσπάθεια, αλλά μέσα από την αυθεντική ενότητα σκέψης και δράσης. Γενικότερα, κατά τον Freire, η κριτική συνειδητοποίηση συνεπάγεται την κριτική ένταξη στη διαδικασία της ιστορικής αλλαγής.

Επίσης, ο Freire υποστηρίζει ότι η κριτική συνειδητοποίηση δεν αποτελεί προνόμιο του αναπτυσσόμενου κόσμου. Όλοι μας έχουμε τη δυνατότητα να συμμετέχουμε σε μια διαρκή διεργασία κριτικής συνειδητοποίησης ως σκεπτόμενοι άνθρωποι που βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με την πραγματικότητα, πάνω στην οποία επενεργούμε. Αυτό που ποικίλει στον χώρο-χρόνο είναι το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και οι στόχοι της κριτικής συνειδητοποίησης. Επισημαίνει, όμως, τον κίνδυνο, η γραφειοκρατικοποίηση της διαδικασίας κριτικής συνειδητοποίησης στην εκπαίδευση να οδηγήσει στη συρρίκνωση του δυναμισμού της και στην απολίθωσή της σε ένα είδος συνταγολογίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Φρέιρε, Π. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πατλακίδης, Κ. (2010). *Ο ρόλος του δασκάλου / εκπαιδευτή στην Φρεϊριανή παράδοση*. Αθήνα: Γόρδιος.

Δανάη Βαικούση

Κριτικός στοχασμός

Μέσα στο πεδίο των θεωριών της εκπαίδευσης υπάρχει μία θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα σε δύο σχολές. Η πρώτη θεωρεί ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η εκμάθηση γνωστικών αντικειμένων μέσω της καλά οργανωμένης πρόσληψης και επεξεργασίας γνώσεων που, ιδανικά, μπορεί να πραγματοποιείται με αλληλεπιδραστικό και βιωματικό τρόπο. Ωστόσο, αυτή η θεώρηση δεν συμπεριλαμβάνει στην εκπαιδευτική διεργασία την αμφισβήτηση δυσλειτουργικών παραδοχών, αξιών και πράξεων. Η δεύτερη σχολή, αν και επίσης ενδιαφέρεται για τη συγκροτημένη και ποιοτική δόμηση της μαθησιακής διεργασίας και την τήρηση ορθών διανοητικών κανόνων, ασχολείται ιδιαίτερα, επιπλέον, με την επανεξέταση προβληματικών παραδοχών που οι συμμετέχοντες έχουν, ενδεχομένως, υιοθετήσει.

Αυτή η διαφορά στη στρατηγική προσέγγιση της εκπαίδευσης γίνεται έκδηλη στον τρόπο που οι δύο σχολές αντιλαμβάνονται την κριτική σκέψη / κριτικό στοχασμό. [Στη διεθνή βιβλιογραφία οι δύο αυτές έννοιες συχνά αλληλοκαλύπτονται.] Η πρώτη σχολή, συνήθως, χρησιμοποιεί την έννοια *κριτική σκέψη*, την οποία προσδιορίζει ως μία άρτια διανοητική διεργασία επεξεργασίας ζητημάτων μέσα από τη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών, την ερμηνεία δεδομένων, την αξιολόγηση των ενδείξεων, τον εντοπισμό λογικών συσχετισμών μεταξύ των διαφόρων στοιχείων και την άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, όχι όμως την αμφισβήτηση προβληματικών παραδοχών των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, ο Ennis παραθέτει ως συστατικά στοιχεία της κριτικής σκέψης τα εξής: επικέντρωση σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα, ενδελεχής διερεύνηση των σχετικών με αυτό δεδομένων και επιχειρημάτων, σαφήνεια, συσχέτιση του ζητήματος με το κοινωνικό-πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον, επαγωγική εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η δεύτερη σχολή, που βασικοί εκπρόσωποί της είναι οι Argyris, Brookfield, Dewey, Freire, Illeris, Jarvis, Kegan, Mezirow, στους οποίους θα πρέπει να συγκαταλεχθεί και ο Σωκράτης, χρησιμοποιεί, συνήθως, την έννοια *κριτικός στοχασμός*, για να αναφερθεί στη διεργασία όπου με εμβρίθεια επαναξιολογούμε και, αν χρειαστεί, μετασχηματίζουμε παραδοχές που υιοθετήσαμε στο παρελθόν πιστεύοντας ότι είναι ορθές και αιτιολογημένες, όμως στην παρούσα συγκυρία προκύπτουν σημαντικές ενδείξεις ότι δεν λειτουργούν καλά ή βρίσκονται σε αναντιστοιχία με τις τρέχουσες εμπειρίες μας.

Ο Mezirow, αναλύοντας περαιτέρω την έννοια του κριτικού στοχασμού, προσδιόρισε τρεις μορφές του: α) *στοχασμός επί του περιεχομένου* (content reflection), που αφορά στο τι αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε, αισθανόμαστε και, συνακόλουθα, πράττουμε- ένα παράδειγμα είναι η απόφαση «Ο Γιάννης είναι κακός», β) *στοχασμός επί της διεργασίας* (process reflection), που αφορά στο πώς και πόσο αποτελεσματικά πραγματοποιούμε τις παραπάνω ενέργειες. Για παράδειγμα αναρωτιόμαστε, αν παρερμηνεύσαμε ή ερμηνεύσαμε χωρίς επαρκή τεκμήρια κάποια περιστατικά, όταν τα χρησιμοποιήσαμε ως ένδειξη για να αποφανθούμε για τον Γιάννη, και γ) *στοχασμός επί των πρότερων αντιλήψεων* (premise reflection), που αφορά στη διερεύνηση των βιογραφικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αιτιών που συνετέλεσαν, ώστε να αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε, αισθανόμαστε και δρούμε με ένα συγκεκριμένο τρόπο καθώς και στη διερεύνηση των συνεπειών αυτών των ενεργειών. Για παράδειγμα, εξετάζουμε κατά πόσο οι αξίες και αντιλήψεις που έχουμε διαμορφώσει στο παρελθόν μάς οδηγούν σε λανθασμένες ή ανεπαρκείς κρίσεις για τον Γιάννη, καθώς επίσης ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες της συγκεκριμένης τοποθέτησής μας. Αυτή η τρίτη μορφή κριτικού στοχασμού είναι πολύ απαιτητική και χρονοβόρα, γιατί συνεπάγεται κριτική επαναξιολόγηση όχι απλώς ορισμένων επιμέρους απόψεων, αλλά ολόκληρων νοητικών συνηθειών. Με άλλα λόγια, οι μαθητάνοντες υπεισέρχονται σε εις βάθος κριτική διερεύνηση των πεποιθήσεων που ενσταλάχτηκαν στη συνειδησή τους σε προηγούμενες φάσεις της ζωής τους και που τις θεωρούσαν ορθές και δεδομένες για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η παραπάνω διάκριση των τριών μορφών κριτικού στοχασμού έχει κρίσιμη πρακτική σημασία για τον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτές σχεδιάζουν και οργανώνουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Σύμφωνα με τον Mezirow, ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών προϋποθέτει την ενεργοποίηση και των τριών μορφών κριτικού στοχασμού, και ιδιαίτερα του υψηλών απαιτήσεων στοχασμού επί των αστόχαστα αφομοιωμένων στο παρελθόν αντιλήψεων, που αποτελούν το υπέδαφος της τρέχουσας νοηματοδότησης των εμπειριών μας. Αντίθετα, για τον μετασχηματισμό των επιμέρους τρεχουσών απόψεών μας αρκεί να ενεργοποιηθούν ο στοχασμός επί του περιεχομένου και ο στοχασμός επί της διεργασίας.

Αυτή η διαβάθμιση των απαιτήσεων του μετασχηματιστικού εγχειρήματος είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στους εκπαιδευτές, προκειμένου να σταθμίζουν τα προαπαιτούμενα, τις δυσκολίες και τις χρονικές απαιτήσεις που αφορούν στη διεργασία επανεξέτασης των παραδοχών των εκπαιδευομένων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice -Hall.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Ε. Κωσταρά, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2019). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

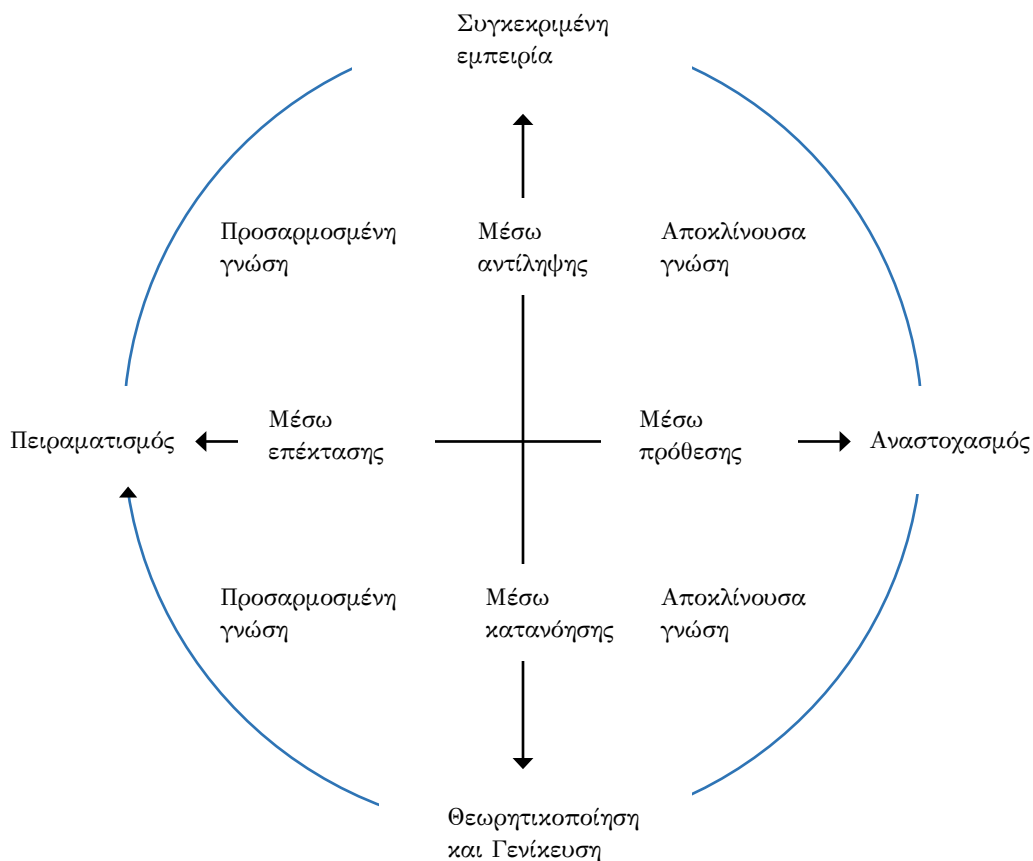
Αλέξης Κόκκος

Κύκλος μάθησης του Kolb

Ο David Kolb γεννήθηκε το 1939 και ολοκλήρωσε τις προπτυχιακές του σπουδές το 1961 στο Knox College. Το 1964 ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Harvard, ενώ το 1967 ολοκλήρωσε την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής στο ίδιο πανεπιστήμιο.

Ο Kolb μαζί με τον Roger Fry δημιούργησαν το μοντέλο του βιωματικού κύκλου μάθησης καθώς και το μοντέλο των τεσσάρων μαθησιακών τρόπων. Το τελευταίο μοντέλο αξιοποιείται με ιδιαίτερη επιτυχία, τόσο στο πεδίο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η συμβολή του Kolb δεν περιορίζεται μόνο στο πεδίο της βιωματικής μάθησης, αλλά επεκτείνεται και στο πεδίο της οργανωσιακής ψυχολογίας και της ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων. Το έργο και οι θεωρητικές προσεγγίσεις των Piaget, Dewey και Lewing αποτέλεσαν την αφετηρία για τη διαμόρφωση του μοντέλου της βιωματικής μάθησης.

Σύμφωνα με αυτό, η διαδικασία της βιω-ματικής μάθησης μπορεί να περιγραφεί ως ένα κύκλος τεσσάρων σταδίων που περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες: α) τη συγκεκριμένη εμπειρία, β) τη στοχαστική παρατήρηση, γ) τη γενίκευση, και δ) τον πειραματισμό. Η κεντρική ιδέα του μοντέλου αυτού είναι ότι η μάθηση, και άρα η γνώση, απαιτεί τόσο την κατανόηση-αποδοχή της εμπειρίας όσο και τη μετατροπή της σε κάποια μορφή γνώσης. Το μοντέλο απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα.



Το μοντέλο του Kolb: Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης

Κάθε φάση της κυκλικής αυτής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και την επόμενη και, αν κάποια από αυτές δεν υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, θα επηρεαστεί αρνητικά η συνολική διαδικασία της μάθησης από το βίωμα. Κάθε μαθησιακή διαδικασία ξεκινάει από μία συγκεκριμένη εμπειρία, πάνω στην οποία οι εκπαιδευόμενοι, αφού τη ζήσουν, καλούνται να αναστοχαστούν. Τα συμπεράσματα που θα βγουν από το προηγούμενο στάδιο θα τροφοδοτήσουν με ιδέες το επόμενο, από το οποίο θα προκύψουν θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις για το τι τελικά έχει επιτευχθεί ως μάθηση. Έπειτα από αυτή τη διαδικασία, θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να δοκιμάσουν με τον πειραματισμό ό,τι έμαθαν στην πράξη. Με την πράξη, όμως, αυτή δημιουργείται και μία νέα εμπειρία, και άρα με την ολοκλήρωση ενός πρώτου κύκλου βιωματικής μάθησης δίνεται έναυσμα για έναν καινούργιο κύκλο μαθησιακών εμπειριών.

Στο μοντέλο του Kolb αξιοποιούνται με συνθετικό τρόπο τα τέσσερα είδη ικανοτήτων, τα οποία απαιτούνται για την εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία. Τα είδη αυτά είναι τα εξής:

Στο μοντέλο του Kolb αξιοποιούνται με συνθετικό τρόπο τα τέσσερα είδη ικανοτήτων, τα οποία απαιτούνται για την εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία. Τα είδη αυτά είναι τα εξής:

- ✖ η επιθυμία του ατόμου για ενεργό συμμετοχή του στην απόκτηση νέων εμπειριών,
- ✖ η παρατηρητικότητα του ατόμου, ώστε οι νέες εμπειρίες να μπορούν να διερευνηθούν από πολλές οπτικές γωνίες,
- ✖ η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης,
- ✖ η ικανότητα του ατόμου για διατύπωση θεωρητικών αρχών και γενικεύσεων,
- ✖ η ικανότητα του ατόμου για επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, έτσι ώστε οι νέες ιδέες να μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.

Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να επεκτείνουν το μοντέλο του Kolb. Ένας από αυτούς ήταν ο Barnett, ο οποίος προσέθεσε ανάμεσα στη θεωρητικοποίηση και τον πειραματισμό ένα πέμπτο στάδιο, τον σχεδιασμό για εφαρμογή. Το στάδιο αυτό δίνει τον χρόνο στο άτομο να αναπτύξει ένα συγκεκριμένο σχέδιο για δράση, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στη φάση του πειραματισμού.

Το μοντέλο του Kolb αξιοποιήθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης και μέχρι σήμερα αποτελεί το βασικό θεωρητικό εργαλείο για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση μαθησιακών δραστηριοτήτων σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παράλληλα, το μοντέλο του Kolb έδωσε το έναυσμα για τη διατύπωση της θεωρίας των διαφορετικών τρόπων μάθησης. Η επιχειρηματολογία που ανέπτυξε ο Kolb στο συγκεκριμένο ζήτημα έχει ως εξής: καθένα από τα στάδια του κύκλου μάθησης, για να μπορεί να υλοποιηθεί, απαιτεί διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις. Κάθε εκπαιδευόμενος αναπτύσσει μέσω των εμπειριών του έναν ή περισσότερους τρόπους μάθησης. Σύμφωνα με τον Kolb, οι εκπαιδευόμενοι κατατάσσονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) τους ενεργητικούς, β) τους στοχαζόμενους, γ) τους πραγματιστές, και δ) τους θεωρητικούς.

Οι ενεργητικοί εκπαιδευόμενοι είναι οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι προτιμούν να μαθαίνουν εφαρμόζοντας άμεσα τις γνώσεις που αποκτούν. Ξεκινούν την εργασία που τους ανατίθεται χωρίς να περιμένουν να ακούσουν τις οδηγίες που θα τους δοθούν. Έχουν ανακαλυπτική διάθεση, αρέσκονται στους βραχυπρόθεσμους στόχους και επιθυμούν μόνοι τους να ανακαλύπτουν μαθησιακές καταστάσεις.

Οι στοχαζόμενοι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν τους άλλους να εκτελούν πρώτοι μια εργασία και στη συνέχεια αναλαμβάνουν ενεργό δράση. Δεν παίρνουν άμεσα πρωτοβουλίες. Εκτελούν μια εργασία μετά από ώριμη σκέψη, αφού πρώτα έχουν

λάβει υπόψη τους πολλές παραμέτρους. Τους αρέσει να μαθαίνουν ομαδικά παρά ατομικά.

Οι πραγματιστές εκπαιδευόμενοι εφαρμόζουν άμεσα τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκτούν από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τους αρέσει να πειραματίζονται, να δοκιμάζουν νέες ιδέες και να τις εφαρμόζουν άμεσα. Τους αρέσει να λύνουν προβλήματα και αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και τις καινοτομίες ως πρόκληση. Επιθυμούν να τους υποδεικνύουν τρόπους για να κάνουν κάτι, αλλά απογοητεύονται γρήγορα, αν δεν τους επιτραπεί αμέσως να πραγματοποιήσουν αυτό που έχουν στον νου τους..

Οι θεωρητικοί εκπαιδευόμενοι ασχολούνται περισσότερο με θεωρητικά ζητήματα και λιγότερο με θέματα πρακτικής φύσης. Ελέγχουν την εκδήλωση των συναισθημάτων τους σε μεγάλο βαθμό και δημιουργούν νέους τρόπους σκέψης και δράσης. Θέτουν στόχους και προβαίνουν στη λήψη αποφάσεων. Πειραματίζονται με νέες ιδέες και επιλέγουν την καλύτερη λύση. Προτιμούν να μελετούν και να εκπονούν εργασίες μόνοι τους και, μέσω της μελέτης των θεωριών, ανακαλύπτουν τη νέα γνώση μέσα από τη δική τους δράση και πρακτική.

Για τον εντοπισμό των διαφορετικών τρόπων μάθησης ο Kolb δημιούργησε ένα εργαλείο, το Learning Style Inventory (LSI). Το εργαλείο αυτό αξιοποιήθηκε επιτυχώς στον χώρο των επιχειρήσεων για την αξιολόγηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και για τον σχεδιασμό εξειδικευμένων προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ιδέα για τη διαμόρφωση του εργαλείου δόθηκε, όταν ο Kolb παρατήρησε τις διαφορετικές αντιδράσεις που είχαν οι εκπαιδευόμενοι προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούσε στην εκπαίδευσή τους. Μερικοί εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ενεργητικότερα στη μαθησιακή διαδικασία, όταν ο Kolb αξιοποιούσε βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας (όπως για παράδειγμα ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης κ.τ.λ.), ενώ άλλοι εκπαιδευόμενοι έδειχναν να ικανοποιούνται περισσότερο με τη χρήση παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών μη βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας, όπως η εισήγηση.

Η θεωρία της εμπειρικής μάθησης αποτελεί μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, και ειδικότερα στον χώρο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ως θεωρητική προσέγγιση έχει δεχθεί θετικές και αρνητικές κριτικές. Ο Coffield (2004) αναφέρει ότι η εφαρμογή της θεωρίας των μαθησιακών τύπων του Kolb επιφέρει τον κίνδυνο της κατηγοριοποίησης των διδασκομένων και τη δημιουργία της αντίληψης των εκπαιδευτικών ότι «οι μαθησιακοί τύποι δεν μπορούν να αλλάξουν και θα πρέπει να συνδεθούν στενά και απόλυτα με τον τρόπο διδασκαλίας.» Ο Jarvis υποστηρίζει ότι «ο κύκλος μάθησης του Kolb είναι υπερβολικά απλός για να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της πολύπλοκης κοινωνικής διεργασίας της ανθρώπινης μάθησης.» Ένα άλλο σημείο διαφωνίας του με τον Kolb σχετίζεται με την ερμηνεία που δίνει στην έννοια της εμπειρίας. Αναφέρει, χαρακτηριστικά, ότι η εμπειρία δεν αποτελεί απλά και μόνο ένα εξωτερικό ερέθισμα,

αλλά συνδέεται άμεσα με την ατομική μάθηση του παρελθόντος. Ο Alan Rogers υποστήριξε μεν τον κριτικό στοχασμό του Kolb πάνω στην εμπειρία, αλλά θεώρησε ότι δεν είναι και ο μοναδικός τρόπος με τον οποίον μαθαίνουν τα άτομα. Ο Mark Smith αναφέρει ότι «το επιστημονικό πόρισμα για την ύπαρξη τεσσάρων μαθησιακών τύπων είναι υπερβολικό» και δεν αποκτά εγκυρότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπλέον, θεωρεί ότι ο Kolb δεν λαμβάνει υπόψη του τη σημασία των πολιτισμικών εμπειριών στην εμπειρική μάθηση. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Mark Tennant, ο οποίος θεωρεί ότι το μοντέλο του Kolb «δεν αρμόζει σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς υπάρχουν και άλλοι εναλλακτικοί τύποι, όπως για παράδειγμα αυτός που βασίζεται στην αφομοίωση πληροφοριών ή στην αποστήθιση πληροφοριών».

Η κριτική που έχει διατυπωθεί στο μοντέλο της εμπειρικής μάθησης του Kolb από τους θεωρητικούς του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων εντοπίζεται στα εξής σημεία:

- α) δεν δίνει έμφαση στη διαδικασία του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού,
- β) η ταξινόμηση των εκπαιδευόμενων σε τέσσερις μαθησιακούς τύπους είναι απόλυτη, καθώς δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος σύμφωνα με τον οποίον αποκτούνται οι γνώσεις και αναπτύσσονται οι δεξιότητες από τους εκπαιδευόμενους,
- γ) το μοντέλο δεν λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το πολιτιστικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο,
- δ) ο τρόπος με τον οποίον περιγράφονται και αναλύονται τα στάδια του μοντέλου είναι απλοϊκός, και
- ε) το ερευνητικό υπόβαθρο του μοντέλου στερείται εμπειρικής θεωρητικής τεκμηρίωσης.

Παρά την κριτική που έχουν ασκηθεί στο μοντέλο της εμπειρικής μάθησης του Kolb, δεν πρέπει να υποτιμηθεί η παιδαγωγική και διδακτική του αξία καθώς και η συμβολή του στη μετατόπιση του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης έφερε στο προσκήνιο την αξία της εμπειρίας στη διεργασία της μάθησης και η συμβολή του αναγνωρίστηκε όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης αλλά και στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, σημαντική είναι η συμβολή του στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής, τοπικής ιστορίας, αγωγής υγείας, αγωγής καταναλωτή, σε όλες τις βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βρυζάς, Ε. (2018). Η εφαρμογή της θεωρίας του David Kolb στην ευέλικτη ζώνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Φίλιπς, Ν. (2005). David A. Kolb Προσωπογραφίες, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 39-40.

Φίλιπς, Ν.(2005). Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φίλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 4-10.

Σήφης Φραγκούλης

Λαϊκή επιμόρφωση

Ο όρος λαϊκή επιμόρφωση παραπέμπει αφενός στην εξωσχολική εκπαίδευση των λαϊκών στρωμάτων και στη δράση μορφωτικών κινημάτων αφετέρου σε κρατικούς φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων από τα λαϊκά στρώματα. Στο πρώτο επίπεδο, ο όρος σηματοδοτεί την πολιτική βούληση συλλογικών φορέων της κοινωνίας των πολιτών για την ανάπτυξη κοινωνικών κινημάτων που διεκδικούν ως βασικά δικαιώματα του ανθρώπου την παιδεία και τα πολιτιστικά αγαθά. Ως κρατικός φορέας, η «λαϊκή επιμόρφωση» προσαρμόζεται στις εκάστοτε πολιτικές προτεραιότητες των κυβερνήσεων. Η βασική διάσταση της λαϊκής επιμόρφωσης είναι, λοιπόν, πολιτική και όχι εκπαιδευτική.

Η πολιτική διάσταση της λαϊκής επιμόρφωσης στην Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα έντονη, στο βαθμό που συνδέθηκε με πολεμικές συγκρούσεις και σκληρές πολιτικές αντιπαραθέσεις. Η «Διεύθυνσις Λαϊκής Επιμορφώσεως» του υπουργείου Παιδείας θεσμοθετήθηκε το 1943, στη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, από την κατοχική κυβέρνηση, με στόχο την αντιμετώπιση της επιρροής των αντιστασιακών οργανώσεων. Η νεοσύστατη υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας λειτούργησε, τελικά, το 1951, ως Τμήμα της «Διευθύνσεως Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως» και είχε ως αρμοδιότητα την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, με την ίδρυση και λειτουργία νυχτερινών δημοτικών σχολείων. Με το νόμο 3094/1954 «Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού» οργανώθηκε ένα δίκτυο σε εθνική κλίμακα με Νομαρχιακές Επιτροπές που συντόνιζαν το έργο των νυχτερινών σχολείων.

Η προϊστορία της λαϊκής επιμόρφωσης

Η υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης ανέπτυξε ένα πυκνό δίκτυο νυχτερινών δημοτικών σχολείων – κυρίως στη δεκαετία του 1950 – και στα τέλη της δεκαετίας του 1950 ίδρυσε περιορισμένο αριθμό από «Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων», ή «Κέντρα Εκπαιδύσεως Ενηλίκων», ή «Κέντρα Επιμορφώσεως Ενηλίκων». Το δίκτυο χρησιμοποιήθηκε από το μετεμφυλιακό κράτος ως καταπιεστικός μηχανισμός, κυρίως στις αγροτικές περιοχές της χώρας, με την επιβολή κυρώσεων στους υπόχρεους φοιτήσεως, δηλαδή στους/στις νέους/ες 14-20 ετών που δεν είχαν ολοκληρώσει την εξάχρονη, τότε, υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς και στους γονείς και κηδεμόνες τους. Ταυτόχρονα, λειτούργησε και ως ιδεολογικός μηχανισμός, περιγράφοντας τους αναλφάβητους με τα μελανότερα χρώματα και χρεώνοντας σε αυτούς το πρόβλημα του αναλφαβητισμού.

Τα «Κέντρα Διδασκαλίας Ενηλίκων» λειτούργησαν, αρχικά, κυρίως στις αγροτικές περιοχές της χώρας και είχαν διπλή στόχευση: την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού των ενηλίκων άνω των 20 ετών και την παροχή γενικής εκπαίδευσης με τη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων, αριθμητικής, ιστορίας, γεωγραφίας, φυσικής, χημείας, αστρονομίας, κ.ά. Επίσης, τα Κέντρα αυτά παρείχαν στοιχειώδεις τεχνικές γνώσεις. Μετονομάστηκαν στη διάρκεια της δικτατορίας, το 1968, σε «Κέντρα Επιμορφώσεως» και ο αριθμός τους πολλαπλασιάστηκε, αποτελώντας ένα δίκτυο οργάνωσης εκδηλώσεων σε ολόκληρη τη χώρα και κυρίως στις αστικές περιοχές, ενώ το δίκτυο των νυχτερινών σχολείων έφθινε. Βασικό τους έργο ήταν η οργάνωση εκδηλώσεων ιδεολογικού περιεχομένου, με ομιλίες υπέρ της δικτατορικής κυβέρνησης. Ενδεικτικά, το 1972–1973 καταγράφηκαν 3.839.505 συμμετοχές στις εκδηλώσεις/ομιλίες των «Κέντρων» Επιμορφώσεως». Είναι σαφές ότι το δίκτυο των Κέντρων αυτών χρησιμοποιήθηκε εντατικά ως ιδεολογικός μηχανισμός από το δικτατορικό καθεστώς. Μετά την πτώση της δικτατορίας, το 1974, επιχειρήθηκε ο εκσυγχρονισμός της υπηρεσίας λαϊκής επιμόρφωσης – που αναβαθμίστηκε από Τμήμα σε Διεύθυνση – χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα.

Η ιστορία της λαϊκής επιμόρφωσης

Η ιστορία της λαϊκής επιμόρφωσης αρχίζει με την εκλογική νίκη του ΠΑΣΟΚ το 1981, που είχε θέσει στο προεκλογικό πρόγραμμά του ως μια από τις προτεραιότητές του την αναβάθμιση του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης. Κατ' αρχάς, αξιοποιήθηκε η διεθνής εμπειρία στο πεδίο της λαϊκής επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, με τη διοργάνωση διαδοχικών διεθνών σεμιναρίων και συνεδρίων, στα οποία συμμετείχαν εμπειρογνώμονες διεθνούς κύρους και εκπρόσωποι μαζικών μορφωτικών κινήματων από διάφορες χώρες. Παράλληλα, αυξάνεται η χρηματοδότηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με την οικονομική συνδρομή του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Το θεσμικό πλαίσιο άλλαξε ριζικά το 1982, με τον Κανονισμό Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΦΕΚ 826/22–101982, τευχ. Β).

Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (NELE) αναδιοργανώνονται με τη συμμετοχή και των κοινωνικών εταίρων, ιδρύονται Συμβούλια Λαϊκής Επιμόρφωσης με μόνιμα στελέχη και οργανώνονται περισσότερα από τριακόσια Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης. Η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης με το νόμο 1320/1983 αναβαθμίζεται σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ). Σημαντικές δράσεις ουσιαστικής αναβάθμισης του θεσμού ήταν:

- α. Η διαμορφωτική αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Στη μελέτη αξιολόγησης προτείνονται και εν μέρει υλοποιούνται:
 - ✖ η εισαγωγή της κοινωνικής διάστασης σε όλα τα τμήματα μάθησης και η έμφαση στην κοινωνική κατάρτιση των ενηλίκων με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης,
 - ✖ η δημιουργία φορέα επιμόρφωσης των επιμορφωτών και η καθιέρωση πιστοποιητικού επαγγελματικής επάρκειας για τους επιμορφωτές,
 - ✖ η οργάνωση προγραμμάτων ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης και η υποστήριξη της κοινωνικής οικονομίας,
 - ✖ η δημιουργία μιας μόνιμης ομάδας διαμορφωτικής αξιολόγησης και η οργάνωση συμμετοχικών ερευνών σε τοπικό επίπεδο.
- β. Η επιμόρφωση των στελεχών σε κεντρικό επίπεδο από το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕΜΕΑ) και η επιμόρφωση των επιμορφωτών με τη μέθοδο της αυτομόρφωσης. Έκδοση βιβλίων για τη θεωρητική τεκμηρίωση της λαϊκής επιμόρφωσης και του περιοδικού «Αυτομόρφωση» από το ΚΕΜΕΑ. Το περιοδικό «Αυτομόρφωση» αποτέλεσε βήμα θεωρητικού προβληματισμού και κριτικής ανάλυσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και του έργου των επιμορφωτών, παράλληλα με περιοδικές εκδόσεις από διάφορες NELE (περιοδικό «Στροφή» από τη NELE Θεσσαλονίκης, περιοδικό «Παρουσία» στην Πιερία, «Φθιώτικη Δημιουργία» στη Φθιώτιδα κ.ά.).
- γ. Η διοργάνωση σειράς διεθνών σεμιναρίων και συνεδρίων, με τη συμμετοχή εμπειρογνώμων από διάφορες χώρες της Ευρώπης, σε θέματα στρατηγικής σημασίας όπως:
 - ✖ Λαϊκή Επιμόρφωση: διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές, το 1982.
 - ✖ Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση: Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη, το 1985.
 - ✖ Δόμηση και συντονισμός επιμορφωτικών προγραμμάτων ενηλίκων, το 1986.
 - ✖ Η αντιμετώπιση του αναλφαριθμισμού στις χώρες – μέλη της ΕΟΚ σήμερα, το 1987.
- δ. Τα διεθνή σεμινάρια και συνέδρια, η συνεργασία με ξένους εμπειρογνώμονες και τα σεμινάρια επιμόρφωσης στελεχών και επιμορφωτών ανέδειξαν ένα αξιόλογο στελεχειακό δυναμικό, με υψηλού επιπέδου θεωρητική γνώση του πεδίου

της εκπαίδευσης ενηλίκων και πολύπλευρη εμπειρία (οργανωτική, ερευνητική και εκπαιδευτική).

Τη δεκαετία του 1980, περίοδο ακμής της λαϊκής επιμόρφωσης, συμμετείχε σε επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλος αριθμός ενηλίκων από τα λαϊκά στρώματα, στην πλειονότητά τους γυναίκες. Οι συμμετοχές τη δεκαετία αυτή, κατά μέσο όρο, έφτασαν περίπου τις 140.000 ετησίως.

Στη δεκαετία του 1990, το δίκτυο της λαϊκής επιμόρφωσης αποδυναμώθηκε και συρρικνώθηκε, με κατακόρυφη μείωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και τελικά με την υπαγωγή των περιφερειακών υπηρεσιών της στη δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση. Οι πολιτικές προτεραιότητες μετατοπίστηκαν προς τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, σύμφωνα και με τις προδιαγραφές του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, ενώ το δίκτυο της λαϊκής επιμόρφωσης τελικά αποδομήθηκε. Ωστόσο, η υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης και το ΚΕΜΕΑ αποτέλεσαν φορείς/δεξαμενές τεχνογνωσίας, από τους οποίους αναδείχθηκαν στελέχη τα οποία, από άλλες θέσεις (σε Πανεπιστήμια, σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), ανέπτυξαν τη θεωρία και την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (1985). Η διαρκής εκπαίδευση στην Ελλάδα στα πλαίσια του θεσμού της λαϊκής επιμόρφωσης. Στο Μ., Debessé & G. Mialaret (Επιμ.), *Οι παιδαγωγικές επιστήμες. Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμφύχωση*, τόμος 8. Αθήνα: Δίπτυχο. σσ. 581 – 624.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον/ βιβλία.
- Καραλής, Θ. (2002). *Η εξέλιξη του δικτύου της λαϊκής επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989 – 1999* (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντεμουντέρ, Π., Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. & Βεργίδης, Δ. (1984). *Η λαϊκή επιμόρφωση στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.

Μάθηση βασισμένη στην εργασία (work-based learning)

Μάθηση προσανατολισμένη στην εργασία

Στις μέρες μας, η εκπαίδευση και γενικότερα η μάθηση που είναι προσανατολισμένη στην εργασία έχει έρθει στο προσκήνιο και απασχολεί έντονα τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι διάφορες μορφές τής επαγγελματικά προσανατολισμένης μάθησης οι οποίες περιλαμβάνουν, εκτός από τη διδασκαλία σε οργανωμένες δομές επαγγελματικής κατάρτισης, μια περίοδο εκμάθησης σε αυθεντικό περιβάλλον εργασίας ή σε εργαστήριο πρακτικής άσκησης, θεωρείται ότι εξασφαλίζουν κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για την αποτελεσματική απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων. Θεωρείται, επίσης, ότι προετοιμάζουν καλύτερα τα άτομα που σπουδάζουν για μια συντομότερη και πιο ήπια μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Ως μάθηση, υπογραμμίζει ο Illeris (2009), δίνοντας έναν ευρύ ορισμό, μπορούμε να ορίσουμε κάθε διεργασία των ζωντανών οργανισμών η οποία οδηγεί σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση. Σύμφωνα με μια άλλη διατύπωση, μάθηση είναι ο δρόμος μέσω του οποίου επιτυγχάνεται κάθε είδος γνώσης (Eraut, 2000). Από αυτήν την άποψη, ο χώρος, τα περιεχόμενα, οι διαδικασίες και οι μορφές της εργασίας αποτελούν για τους ανθρώπους πεδίο μάθησης. Ιδίως στην ενήλικη ζωή, κατά τη διάρκεια της οποίας η εργασία (ή η έλλειψή της) αποτελούν κεντρικό παράγοντα γύρω από τον οποίο οργανώνεται όλη η προσωπική και κοινωνική ζωή, η εργασιακή δραστηριότητα, η άσκηση ενός επαγγέλματος, αποκτά κεντρικό ρόλο στη διεργασία ανάπτυξης, διαμόρφωσης, διαπραγματεύσης και αναδόμησης της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου.

Επομένως, η εργασία, παρότι δεν συμπεριλαμβάνει ως συστατικό και εμπρόθετο στόχο της τη μάθηση, αποτελεί συχνά έναν χώρο μάθησης και ανάπτυξης, είτε οργανωμένης επαγγελματικής κατάρτισης είτε -τις περισσότερες φορές- άτυπης μάθησης. Όπως κάθε διαρκής και σημαντική ατομική ή συλλογική εμπειρία, έτσι και η εργασία, έχει έντονη διαμορφωτική επίδραση πάνω στους ανθρώπους. Επιπλέον, η εργασία δεν αποτελεί πεδίο -συνειδητής ή μη- μάθησης και διαμόρφωσης μόνο των ενηλίκων αλλά και των ανηλίκων, σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις που η μάθηση για την εργασία ενσωματώνεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και συμμετέχει στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (π.χ. μαθητεία, πρακτική άσκηση σπουδαστών).

Παρότι δεν έχει επικρατήσει ένας απολύτως αποδεκτός ορισμός για τη βασισμένη στην εργασία μάθηση (Le Clus, 2011), το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop, 2011: 203) προτείνει έναν ορισμό που καλύπτει τόσο τις διεργασίες μάθησης στον χώρο εργασίας (workplace learning) όσο και τη μάθηση σε εκπαιδευτικό περιβάλλον προσομοίωσης των περιεχομένων και διαδικασιών της εργασίας (work-based learning):

«Απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων διά της υλοποίησης καθηκόντων (και στοχασμού επί αυτών) σε ένα εργασιακό πλαίσιο, είτε στον χώρο εργασίας (όπως η εναλλασσόμενη κατάρτιση) είτε σε κέντρο επαγγελματικής εκπαίδευσης - κατάρτισης.»

Η αναφορά σε «υλοποίηση καθηκόντων μέσα σε εργασιακό πλαίσιο» υποδηλώνει πρώτον, την πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής διεργασίας υπό την ιδιότητα του εκτελούντος εργασιακά καθήκοντα και δεύτερον, τη σύμπραξη των τριών διαστάσεων της μάθησης (Illeris, 2007), δηλαδή της γνωστικής (περιεχόμενο), της συναισθηματικής (κίνητρα) και της κοινωνικής (αλληλεπίδραση), με ιδιαίτερη αναφορά στην κριτική και αξιολογική γνωστική πτυχή (στοχασμός).

Γενικότερα, πρέπει να επισημανθεί ότι η βασισμένη στην εργασία μάθηση περιλαμβάνει πολλά στοιχεία μη τυπικής και άτυπης μάθησης και συνδέεται έντονα με κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πρακτικές της καθημερινής επαγγελματικής – εργασιακής ζωής (Cacciattolo, 2015). Ως συνέπεια αυτών, το εμπειρικό στοιχείο και κυρίως ο άρρητος (ή σιωπηλός) χαρακτήρας της μάθησης (tacit knowledge) και η πρακτικο-βιωματική όψη της γνώσης που υφίσταται στους οργανισμούς έχουν, στην περίπτωση αυτή, πολύ σημαντική επίδραση στα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και τις μορφές μάθησης.

«Μάθηση βασισμένη στην εργασία» και «μάθηση στον χώρο εργασίας»

Η μάθηση στον χώρο εργασίας και η μάθηση βάσει εργασίας (σε εκπαιδευτικό χώρο) είναι δυο έννοιες συναφείς μεν, διακριτές δε. Γενικότερα, η διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών μάθηση βασισμένη στην εργασία (work-based learning) και μάθηση στο χώρο εργασίας (workplace learning) συνίσταται, κυρίως, στο ότι η βασισμένη

στην εργασία μάθηση μπορεί να διεξάγεται και εκτός του χώρου εργασίας (π.χ. σε εκπαιδευτικό χώρο) και να υλοποιείται με διάφορες εναλλακτικές στρατηγικές (π.χ. πρακτική άσκηση σε εργαστήριο προσομοίωσης του εργασιακού χώρου). Επίσης, μια διαφορά για την οποία χρειάζεται να υπάρχει επίγνωση είναι ότι η μάθηση στον χώρο της επιχείρησης ή του οργανισμού εστιάζεται κατ' ανάγκην στα αντικείμενα εργασίας του συγκεκριμένου εργασιακού χώρου και θεωρείται ότι συμβάλλει τόσο στην αύξηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των ατόμων όσο και στη μάθηση των ομάδων εργασίας και του οργανισμού ή της επιχείρησης ως συνόλου (Collin et al, 2011· Nonaka & Takeuchi, 1995), ενώ η βασισμένη στην εργασία μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει γενικότερα μαθησιακά περιεχόμενα βασισμένα σε ευρύτερης εμβέλειας εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Vaughan, 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Avis (2014), μια διαφορά μεταξύ τους είναι η αναγνώριση και πιστοποίηση του αποτελέσματος της βασισμένης στην εργασία μάθησης που υλοποιείται προσχεδιασμένα σε κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης – κατάρτισης, σε αντίθεση με τη μάθηση κατά την εργασία που συχνά είναι τυχαία/συμπτωματική και συνήθως δεν αναγνωρίζεται.

Μάθηση και εργασία

Η αναφορά στη μάθηση που βασίζεται στην εργασία -είτε συντελείται στον χώρο εργασίας είτε στο σχολικό εργαστήριο- παραπέμπει ευθέως στην εργασία αυτή καθαυτή στην εργασία όχι ως στατική «φωτογραφία της στιγμής», αλλά ως τροχιά, ως εξέλιξη και αλλαγή. Άρα, είναι απαραίτητη η αναφορά στη μεταβαλλόμενη φύση της, στις αλλαγές περιεχομένου, μέσων και πλαισίων που τη χαρακτηρίζουν. Όπως το θέτει η Vaughan (2008: 1):

«Δε μπορεί κάποιος να μιλήσει για τη μάθηση στον χώρο εργασίας ως κάτι ξεχωριστό από αυτό το πλαίσιο [της εργασίας], διότι είναι ακριβώς αυτό -η αλλαγή της φύσης της εργασίας, της γνώσης και της μάθησης- που κατευθύνει εν μέρει αυτό που σκεφτόμαστε ή επιθυμούμε για τη μάθηση στον χώρο εργασίας. Αν δε θέσουμε υπό συζήτηση τη μάθηση στον χώρο εργασίας με αυτόν τον τρόπο, απλά θα την οδηγήσουμε να προετοιμάσει άτομα με δεξιότητες και ικανότητες για το σήμερα, αλλά όχι για το αύριο, κάτι που θα έρχονταν σε αντίθεση με μια σύλληψη της μάθησης στον χώρο εργασίας ως κάτι περισσότερο από μια απλή κατάρτιση με στενή επικέντρωση σε επιφανειακές δεξιότητες.»

Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη βασισμένη στην εργασία μάθηση

Σχετικά με τη μάθηση στον χώρο εργασίας έχουν αναπτυχθεί δύο θεωρητικά ρεύματα (Vaughan, 2008: 5), εντός των οποίων υπάρχουν διάφορες επιμέρους προσεγγίσεις. Το πρώτο ρεύμα συνδέει την εργασία με τους εκπαιδευτικούς στόχους και την

απόκτηση κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα θεμέλια αυτού του ρεύματος βρίσκονται στις γνωστικές (cognitive) θεωρήσεις οι οποίες αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια ατομική διεργασία. Το δεύτερο ρεύμα δίνει ιδιαίτερη σημασία στο περιβάλλον του χώρου εργασίας ως μαθησιακό πλαίσιο. Θεωρεί ότι η μάθηση που συντελείται μέσα σε αυτό είναι ενσωματωμένη στη λειτουργία και τις οργανωσιακές δομές της επιχείρησης και αποσκοπεί, κυρίως, στη συμμετοχή του μαθητευόμενου -και αργότερα στην πλήρη ένταξή του- στην οικεία επαγγελματική κοινότητα πρακτικής. Τα θεμέλια αυτού του ρεύματος βρίσκονται στις κονστρουβιστικές θεωρήσεις οι οποίες αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια εγκαθιδρυμένη/τοποθετημένη (situated) και κοινωνική διεργασία (Evans et al., 2006).

Ο Illeris (2009, 2011, 2017) προτείνει την ακόλουθη τυπολογία:

1. Προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην ατομική διεργασία απόκτησης γνώσεων, όπου ανήκουν (α) η *βιομηχανική κοινωνιολογική προσέγγιση* με βασικό ερώτημα το ποια είναι τα αναγκαία προσόντα και πως αποκτώνται και αναπτύσσονται, (β) η *οργανωσιακή μάθηση* (Argyris & Schon, 1978) σύμφωνα με την οποία η μάθηση των εργαζομένων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα της ανάπτυξης των επιχειρήσεων και η οποία διακρίνει μεταξύ της *μάθησης μονού βρόχου* (single-loop learning) κατά την οποία η μάθηση παραμένει στα υφιστάμενα πλαίσια κατανόησης και εξήγησης και *μάθησης διπλού βρόχου* (double-loop learning), κατά την οποία η μάθηση επεκτείνει τα υφιστάμενα πλαίσια κατανόησης και εξήγησης και (γ) η *ατομική μάθηση στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων*, η οποία δίνει έμφαση στις εμπειρίες των εργαζομένων και στο ενδιαφέρον τους για μάθηση.
2. Προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στο χώρο εργασίας ως περιβάλλον μάθησης και στην ανάπτυξη ή «μάθηση» του ίδιου του χώρου εργασίας. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν (α) η *θεώρηση περί οργανισμού μάθησης* (learning organization), που είναι παρακλάδι της προσέγγισης για την οργανωσιακή μάθηση, με τη σημαντική διαφορά ότι η «μάθηση» της επιχείρησης ως όλον είναι κάτι διαφορετικό, ανεξάρτητο και μεγαλύτερο από το άθροισμα της μάθησης των εργαζομένων αυτής (Senge, 1990) και (β) η *θεώρηση της εγκαθιδρυμένης (ή τοποθετημένης) μάθησης* (situated learning) (Lave & Wenger, 2005· Lave, 2009), η οποία αργότερα εξελίχθηκε στην ιδέα για τις «κοινότητες πρακτικής». Η έμφαση βρίσκεται στην εστίαση στον χώρο εργασίας ως χώρου μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις εντός αυτού ή εντός των κοινοτήτων πρακτικής, παρά το γεγονός ότι έχει δεχθεί επιρροές από την ρωσική πολιτισμική-ιστορική σχολή του Vygotsky που γενικά κατατάσσεται στις προσεγγίσεις που βασίζονται στην ιδέα της ατομικής διεργασίας απόκτησης γνώσεων. Μια προσέγγιση περισσότερο προσανατολισμένη στην ατομική πρόσκτηση γνώσεων και πάλι με επιρροές από τον Vygotsky είναι αυτή της *διευρυνόμενης μάθησης* (expansive learning) του Yrjo Engestrom (2009).
3. Προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κοινωνικό και το ατομικό επίπεδο. Η θεμελίωση αυτών των θεωρήσεων βρίσκεται στην

προσέγγιση της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης δύο τυπικοί εκπρόσωποί της είναι ο γερμανός κοινωνιολόγος Oskar Negt (βλ. Rasmussen, 2006) που εστιάζει στις κοινωνικές συνθήκες και τη σημασία αυτών στη διαμόρφωση της ατομικής συνείδησης και η Ute Volmerg που θεωρεί ότι οι μαθησιακές δυνατότητες κατά την εργάσιμη ζωή προκύπτουν από τη σημασία που αποδίδουμε στις ευκαιρίες που έχουν οι εργαζόμενοι να οργανώσουν οι ίδιοι την εργασία τους, στην επικοινωνία με τους συναδέλφους τους και στη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα προσόντα που έχουν αποκτήσει (βλ. Illeris, 2011: 71).

Μορφές μάθησης με βάση την εργασία που εφαρμόζονται στις Ευρωπαϊκές χώρες

Μια κατηγοριοποίηση των μορφών της βασισμένης στην εργασία μάθησης προτείνεται από το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (EC, 2013: 5-7) με τίτλο «Μάθηση βάσει εργασίας στην Ευρώπη: Πρακτικές και δείκτες πολιτικής» (*Work - Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*):

- ✱ Μαθητεία «δουικού» τύπου, δηλ. εναλλαγή κατάρτισης σε εκπαιδευτικό χώρο και μάθησης σε επιχείρηση, με έμφαση στη μάθηση στον χώρο εργασίας και με βασικά χαρακτηριστικά τη σχετικά μεγάλη διάρκεια, το τριμερές συμφωνητικό, την αμοιβή και ασφάλιση του μαθητευόμενου, και τη συμμετοχή της επιχείρησης στο κόστος της μαθητείας.
- ✱ Σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που περιέχει μια περίοδο κατάρτισης κατά την εργασία σε επιχείρηση (on the job training). Η κατάρτιση κατά την εργασία καλύπτει μορφές όπως η πρακτική άσκηση και η σύντομη εργασιακή τοποθέτηση για την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας.
- ✱ Επαγγελματικά προσανατολισμένη κατάρτιση εργαστηριακού τύπου ενσωματωμένη στο σχολικό πρόγραμμα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (EEK) με τη δημιουργία περιβάλλοντος προσομοίωσης του πραγματικού εργασιακού χώρου και με τη χρήση κατάλληλων υποδομών και εξοπλισμού.

Οι διάφορες χώρες συχνά αναμιγνύουν τα προαναφερόμενα μοντέλα. Επίσης, οι ορολογίες διαφέρουν. Η ίδια λέξη -για παράδειγμα, ο όρος *μαθητεία*- αναφέρεται συχνά σε διαφορετικές ή αποκλίνουσες εφαρμογές. Τα στατιστικά στοιχεία είναι δύσκολο να αθροιστούν και να αποδώσουν μια απολύτως ακριβή και συνεκτική εικόνα. Ωστόσο, στις μέρες μας, τα εκπαιδευτικά συστήματα εξελίσσονται και αλλάζουν, συγκλίνοντας -ιδίως η δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση- στην τάση για περισσότερη μάθηση βασισμένη στην εργασία. Στην περίπτωση της Ελλάδας μπορούμε να συναντήσουμε και τις τρεις προαναφερόμενες μορφές: οι σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ ή το έτος μαθητείας ΕΠΑΛ είναι μαθητεία δουικού τύπου, το εξάμηνο πρακτικής άσκησης των ΙΕΚ είναι περίοδος πρακτικής άσκησης σε επιχείρηση που ακολουθεί τη σχολική εκπαίδευση και τέλος η προσανατολισμένη στην εργασία κατάρτιση σε σχολικό εργαστήριο υπάρχει και στις

σχολές μαθητείας ΟΑΕΔ και σε πολλές περιπτώσεις των ΕΠΑΛ και των ΙΕΚ.

Εκτός από τις προαναφερόμενες μορφές μάθησης βάσει της εργασίας, που αναφέρονται στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση που λειτουργεί στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχει και η επαγγελματικά προσανατολισμένη μάθηση των ενηλίκων εργαζομένων ή ανέργων που συντελείται στους χώρους εργασίας με τις ακόλουθες κυρίως μορφές:

- ✱ Εκτός εργασιακού χώρου συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (π.χ. σε Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης / Κέντρο Διά Βίου Μάθησης ή άλλη επαγγελματική σχολή). Η συμμετοχή των ατόμων σε τέτοιες δράσεις εξειδικευμένης επαγγελματικής κατάρτισης εκτός επιχείρησης μπορεί να γίνεται είτε με οργάνωση και χρηματοδότηση της επιχείρησης, είτε με πρωτοβουλία του ίδιου του ενδιαφερόμενου ατόμου και ιδιωτική δαπάνη.
- ✱ Εντός εργασιακού χώρου κατάρτιση σε κατάλληλες εκπαιδευτικές δομές, συνήθως μεγάλων επιχειρήσεων, όπου η κατάρτιση είναι στοχευμένη στην εκμάθηση ειδικών για τη συγκεκριμένη επιχείρηση γνώσεων και δεξιοτήτων.
- ✱ Εντός εργασιακού χώρου προγραμματισμένη και κατάλληλα οργανωμένη κατάρτιση (εμπρόθετη μάθηση). Στην περίπτωση αυτή η επιχείρηση προσκαλεί κατάλληλους εκπαιδευτές στον εργασιακό χώρο. Αυτή και την προηγούμενη μορφή θεωρείται και ονομάζεται συνήθως *ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση*
- ✱ Εντός εργασιακού χώρου άτυπη μάθηση, η οποία συντελείται κατά την εκτέλεση της εργασίας, χωρίς να αποτελεί σκόπιμη και σχεδιασμένη με σκοπό την μάθηση, δραστηριότητα.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι παρά την ένταξη της μάθησης που βασίζεται στην εργασία στα σχολικά προγράμματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και παρά την ποσοτική επέκταση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης των ενηλίκων εργαζομένων, ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι το 80% της μάθησης που σχετίζεται με την εργασία συντελείται άτυπα και περιλαμβάνει αυτο-διευθυνόμενη μάθηση, δικτύωση, καθοδήγηση (coaching) και μεντορική (mentoring) (Yeo, 2008 στο Cacciattolo 2015).

Η αύξηση του ενδιαφέροντος για την βασισμένη στην εργασία μάθηση επέφερε σταδιακά και αυξημένη προσοχή στη συγκέντρωση και διαχείριση σχετικών στατιστικών δεδομένων. Έτσι, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, και πέραν των επιμέρους ερευνών που ενδεχομένως κάνουν κρατικοί ή ιδιωτικοί φορείς σε κάθε κράτος μέλος, τα δεδομένα της μάθησης βάσει εργασίας, ιδίως στα επίπεδα μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης, παρακολουθούνται από τρεις έρευνες: Την Έρευνα για τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (Continuing Vocational Training Survey – CVTS), την Ευρωπαϊκή έρευνα για τις συνθήκες εργασίας (European Working Conditions Survey – EWCS) και την Έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων (Adult Education Survey – AES) (Cedefop, 2015).

Πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της βασισμένης στην εργασία μάθησης

Η μάθηση στο χώρο εργασίας είναι σημαντική διότι:

- ✳ Συμπληρώνει, με την διάσταση της πρακτικής / βιωματικής και της κοινωνικής μάθησης, τη διανοητική / γνωστική (cognitive) μάθηση που κυρίως αποκτάται στο σημερινό σχολείο.
- ✳ Συνιστά (ιδίως η μάθηση κατά την άσκηση των καθηκόντων στον εργασιακό χώρο) «αδιαμεσολάβητη», άμεση γνώση. Ο μαθητευόμενος / ασκούμενος δεν έρχεται αντιμέτωπος με λέξεις και εικόνες για τα πράγματα και τις καταστάσεις, αλλά με τα ίδια τα πράγματα και τις καταστάσεις, επομένως έρχεται σε επαφή με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας άμεσα και όχι μέσα από ποικίλες νοητικές ή λεκτικές αναπαραστάσεις αυτών (Ilyenkov, 1974).
- ✳ Ο μαθητευόμενος μυείται σε συγκεκριμένους και ιδιαίτερους τρόπους διαχείρισης των πραγματικών συνθηκών εργασίας εντασσόμενος σταδιακά στην «κοινότητα πρακτικής» του επαγγέλματος με την έμπρακτη υιοθέτηση κανόνων συνεργασίας και κωδίκων συμπεριφοράς (Wenger 2009, Lave 2009). Εκτός από την εκμάθηση των ειδικών τεχνικών εκάστου επαγγέλματος, η μάθηση βάσει εργασίας εξοικειώνει τον μαθητευόμενο / πρακτικά ασκούμενο με την κουλτούρα και τις διαδικασίες αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων των χώρων εργασίας· κατά συνέπεια, αναπτύσσει τις γενικές («ήπιες» ή κοινωνικές) δεξιότητες όπως εργασία σε ομάδες, διαχείριση σχέσεων, αξιολόγηση καταστάσεων και λήψη απόφασης, πρωτοβουλία, υπευθυνότητα κοκ.
- ✳ Εμφανίζεται ως μια θετική προοπτική για χιλιάδες νέες/νέους που το εκπαιδευτικό μας σύστημα τις/τους έχει χαρακτηρίσει ως «αδύναμους μαθητές» εξαιτίας της «αδυναμίας» τους (η οποία πολύ συχνά έχει κοινωνικές και ταξικές αιτίες) να διακριθούν στο τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο είναι ανταγωνιστικό, αποξενωτικό και εξεταστικοκεντρικό, ενώ ταυτοχρόνως αποδίδει, δια της επίσημης εκπαιδευτικής πρακτικής, ισχυρή έμφαση στη διανοητική διάσταση (cognitive) της μάθησης, περιθωριοποιώντας τις διαστάσεις της συναισθηματικής παρακίνησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Illeris, 2007).

Η μάθηση στον χώρο εργασίας δεν αρκεί διότι

- ✳ είναι εμπειρική μάθηση και ως τέτοια είναι ευάλωτη σε λάθη, προβληματικές προδι-αθέσεις και υποκειμενικές συνήθειες. Όπως τονίζει ο Dewey (<http://infed.org/mobi/experience>): «η δουλειά της εκπαίδευσης θα μπορούσε να οριστεί ως η απελευθέρωση από την εμπειρία, η διεύρυνση και η μεγέθυνση της εμπειρίας». Στο ίδιο πλαίσιο συμπληρώνει ο Young (2010) «ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει ότι όσο το δυνατόν περισσότεροι άνθρωποι από κάθε κοινωνική ομάδα θα είναι σε θέση να αποκτήσουν γνώση που τους οδηγεί πέρα από την εμπειρία τους, κάτι που θα ήταν μάλλον απίθανο να επιτύχουν στο σπίτι, την εργασία ή την κοινότητα».

- ✧ Η μάθηση στον χώρο εργασίας βασίζεται στη μίμηση και την επαναλαμβανόμενη συμμετοχή σε εδραιωμένες πρακτικές χωρίς άμεση προσφυγή στο γνωστικό και επιστημονικό πλαίσιο που προϋποτίθεται της πρακτικής. Άρα αυτό που μαθαίνει κάποιος είναι να εφαρμόζει μια αλληλουχία κινήσεων ή καταστάσεων (διαδικαστική γνώση) χωρίς να γνωρίζει σε βάθος τη λογική που τις διέπει. Έτσι, δεν διαμορφώνεται επαρκώς το νοητικό υπόβαθρο βαθύτερης και ευρύτερης κατανόησης ενός αντικειμένου, στοιχείο που σε συνδυασμό με την εμπειρία θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένη ικανότητα προσαρμογής σε μελλοντικές, μεταβαλλόμενες και άγνωστες σήμερα συνθήκες εφαρμογής.
- ✧ Η θεωρητική γνώση είναι απαραίτητη προϋπόθεση (α) για την ουσιαστική και όχι μηχανική κατανόηση και απορρόφηση νέας εφαρμοσμένης γνώσης (β) για την ορθή επιλογή των κάθε φορά κατάλληλων εφαρμογών για την επίλυση ενός προβλήματος (γ) για την επιλογή και συνειδητή υιοθέτηση ηθικών αρχών, αξιών και κανόνων που χρειάζεται να διέπουν το κάθε επαγγελματικό έργο και αφορούν την ασφάλεια, την υγεία και την προστασία της ζωής, την προστασία του περιβάλλοντος, την υπευθυνότητα και τον σεβασμό στους άλλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning*. Reading: MA Addison-Wesley.
- Avis, J. (2014). Workplace learning, VET and vocational pedagogy: the transformation of practice. In *Research in Post-Compulsory Education*, 19(1), 45-53. DOI: 10.1080/13596748.2014.872920
- Cacciattolo, K. (2015). Defining workplace learning, *European Scientific Journal*, Special Edition Vol.1
- CEDEFOP (2015). *Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2011). *Glossary- Quality in Education and Training*. CEDEFOP Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://www.eqavet.eu/gns/library/publications/2011.asp>
- Collin, K., Sintonen, T., & Paloniemi, S. (2011). Work, power and learning in a risk filled occupation. *Management Learning*, 42(3), 301-318.
- Engestrom, Y. (2009). Διευρυμένη μάθηση: Προς έναν επαναπροσδιορισμό της θεωρίας της δραστηριότητας. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ.) (σσ. 80-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 113-136.

- European Commission (2013). *Work - Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London and New York: Routledge
- Illeris, K. (2009). Learning, work and competence development. In S. Walters (Eds.), *Learning@work: perspectives on skills development in the workplace* (pp. 4-15). Pretoria: South African Qualifications Authority.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning. Understanding how people learn in working life*. USA and Canada: Routledge.
- Illeris, K. (2017). *Learning, Development and Education. From learning theory to education and practice. The selected works of Knud Illeris*. London and New York: Routledge.
- Ilyenkov, E.V. (1974). *Activity and knowledge*. URL: <http://marxists.org/archive/ilyenkov/works/activity/index.htm>. (Π. Λιντζέρης, Μτφ.) https://www.academia.edu/34569293/Ilyenkov_E.V._Δραστηριότητα_και_γνώση.
- Lave, J. (2009). Η πρακτική της μάθησης. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lave, J., & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης. Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Le Clus, M.A. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51 (2), 355-373.
- Λιντζέρης Π. (2020). Θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της βασισμένης στην εργασία μάθησης. *Ερευνητικά Κείμενα ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Rasmussen, P. (2006). Work, Experience and Adult Education: The Critical Theory of Oskar Negt. Paper for the European Conference on Educational Research, Geneva, September 2006. In *Ikke angivet* Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Senge, M.P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Vaughan, K. (2008). *Workplace learning: A literature review. Report prepared for Competenz*. <https://akoaootearoa.ac.nz/download/ng/file/group-189/n1575-workplace-learning-a-literature-review.pdf>

Wenger, E. (2009). Μια κοινωνική θεωρία μάθησης. Στο Κ. Περης (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ...με τα λόγια των δημιουργών τους* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πάρος Λιντζέρης

Μετασχηματίζουσα μάθηση

Μια διαδεδομένη πρακτική στη βιβλιογραφία είναι να θεωρείται δεδομένο ότι υπάρχει μία «θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης», που είναι συνώνυμη με το θεωρητικό έργο του Mezirow και άλλων στοχαστών, όπως οι Brookfield, Cranton, Dirkx, Kasl, Kegan, Marsick, Taylor, Tisdell, κ.ά. Ωστόσο, αυτή η αντίληψη είναι δεκτική κριτικής προσέγγισης.

Ο Mezirow διατύπωσε το 1978 τη *Θεωρία Μετασχηματισμού*, που γνώρισε μεγάλη απήχηση (βλ. αναλυτικά στο λήμμα “Jack Mezirow και Θεωρία Μετασχηματισμού»). Κεντρική έννοια της θεωρίας του είναι η «μετασχηματίζουσα μάθηση», την οποία προσδιόρισε ως εξής.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα), έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση.

(Mezirow, 2007, σ. 47)

Παράλληλα, ο Mezirow πρωτοστάτησε στη διαμόρφωση του «κινήματος μετασχηματίζουσας μάθησης» (Mezirow, 2007, σ. 19) φέρνοντας σε επαφή, μέσω συνδιασκέψεων και συλλογικών τόμων που επιμελήθηκε, στοχαστές που έχουν ως κοινή αναφορά τη μάθηση που αποσκοπεί στην αλλαγή και χρησιμοποιούν ως κεντρική ή

σημαντική έννοια τη «μετασχηματίζουσα μάθηση». Έτσι, βαθμιαία, δημιουργήθηκε ένα ευρύ θεωρητικό πλαίσιο, που συνήθως του αποδίδεται ο τίτλος «θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης», μέσα στο οποίο συνυπάρχουν η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow και διάφορες άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, ορισμένες από τις οποίες έχουν σημαντικές διαφορές από τη δική του, όπως και μεταξύ τους, σχηματίζοντας ένα αρκετά ετερόκλητο φάσμα. Ο Taylor (2008) προσδιόρισε τις πιο βασικές από αυτές τις προσεγγίσεις ως εξής: «ψυχοαναλυτική», «ψυχοαναπτυξιακή», «κοινωνική-χειραφετική», «πνευματική» (spiritual), «επικεντρωμένη στην εθνότητα», «αιφορική», «νευροβιολογική». Θα μπορούσαν να προστεθούν η κριτική της ιδεολογίας, η σχεσιακή μάθηση, η σωματοποιημένη μάθηση κ.ο.κ.

Αρκετές από αυτές τις προσεγγίσεις προσέφεραν νέα ερευνητικά δεδομένα, ενδιαφέρουσες νοηματοδοτήσεις, εναλλακτικές οπτικές, και επανεξέταση πλευρών της Θεωρίας Μετασχηματισμού που δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς ή είναι ανοικτές στην κριτική, όπως ο ρόλος των συναισθημάτων και του κοινωνικού πλαισίου στη διεργασία μετασχηματισμού, η δυναμική της μανθάνουσας ομάδας και των σχέσεων εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που ενδυναμώνουν τον μετασχηματισμό, η διασύνδεση της θεωρίας με οικολογικά ζητήματα καθώς και με το ζήτημα της λειτουργίας του εγκεφάλου.

Ταυτόχρονα, όμως, το εύρος των θεωρητικών προτάσεων έχει ως συνέπεια το πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης να γίνεται ολοένα περισσότερο ανομοιογενές και η ταυτότητά του να ρευστοποιείται. Αυτό αποτυπώνεται εύγλωττα στους διάφορους ορισμούς που δόθηκαν στη μετασχηματίζουσα μάθηση, οι οποίοι επικεντρώνονται σε διαφορετικά στοιχεία και αποκλίνουν αρκετά, τόσο μεταξύ τους όσο και από τον προαναφερθέντα ορισμό που πρότεινε ο Mezirow.

Ενδεικτικά:

Σημαντικός στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η διερεύνηση της αυτό-συνείδησης μέσω των αλληλεπιδράσεων και σχέσεων ανάμεσα στον εσωτερικό μας κόσμο και στον εξωτερικό. Πρωταρχική εστίαση της ψυχικής επεξεργασίας είναι η εδραίωση και επεξεργασία μίας συνειδητής σχέσης μας με το ασυνείδητο.

(Dirkx, 2012, σ. 120)

Η έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης συμπεριλαμβάνει κάθε μάθηση που συνεπάγεται αλλαγή της ταυτότητας του μανθάνοντος.

(Illeris, 2014, σ. 40)

Η διαπίστωση σχετικά με την αυξανόμενη ρευστότητα του θεωρητικού πεδίου και, ειδικότερα, της έννοιας της μετασχηματίζουσας μάθησης εκφράστηκε από αρκετούς μείζονες στοχαστές. Ενδεικτικά, ο Brookfield (2007) ισχυρίστηκε ότι ο όρος

μετασχηματίζουσα μάθηση «χρησιμοποιείται τόσο συχνά, αναφερόμενος σε τόσο πολλά και διαφορετικά πράγματα, που παύει να έχει οποιαδήποτε διακριτότητα» (σ. 172). Ο Kegan (2007) ισχυρίστηκε ότι η έννοια του μετασχηματισμού χρησιμοποιείται, πλέον, για χιλιάδες σκοπούς, με αποτέλεσμα το νόημά της να κινδυνεύει να διαστρεβλωθεί. Οι Cranton & Taylor (2012) επεσήμαναν ότι μέσα στο ευρύ θεωρητικό πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης εμφανίζονται συχνά φαινόμενα δυϊκών ή κατακερματισμένων προσεγγίσεων καθώς και ελλιπούς ή προβληματικής προσέγγισης των πρωτογενών πηγών της θεωρίας. Και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι: «Υπάρχουν αυξανόμενες δυσκολίες, εγγενείς στη δομή των διαφόρων προσεγγίσεων, για το τι είναι μετασχηματίζουσα μάθηση και τι όχι» (σ. 10). Ο δε Illeris (2014) διατύπωσε τη γνώμη ότι οι νέες τάσεις που επεκτείνουν το πεδίο της μετασχηματίζουσας μάθησης «συνεπάγονται, με ραγδαία αυξητικό τρόπο που κάποιες φορές προκαλεί σύγχυση, ότι μπορεί να αποκαλείται μετασχηματίζουσα μάθηση οτιδήποτε κατανοείται ή γίνεται αντιληπτό ότι αλλάζει ή πράττεται ή βιώνεται με νέους τρόπους» (σ. 15).

Από όσα, λοιπόν, προαναφέρθηκαν μπορούν να αντληθούν ορισμένες συνεπαγωγές:

- ✖ Δεν υπάρχει ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο και μια ευρέως αποδεκτή εννοιολόγηση της μετασχηματίζουσας μάθησης, αλλά ένα ευρύ φάσμα θεωρήσεων με χαλαρούς μεταξύ τους δεσμούς.
- ✖ Κατά συνέπεια, η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow δεν είναι σκόπιμο να ταυτίζεται και να θεωρείται συνώνυμη με το υπάρχον θεωρητικό φάσμα. Αποτελεί ένα μόνο, διακριτό μέρος του, αν και εξακολουθεί να είναι το πιο διαδεδομένο (βλ. στο λήμμα «Jack Mezirow και Θεωρία Μετασχηματισμού»).
- ✖ Είναι σκόπιμο οι μελετητές της μετασχηματίζουσας μάθησης να καθιστούν σαφές σε ποιαν ή ποιες συγκεκριμένα θεωρητικές προσεγγίσεις ή τάσεις αναφέρονται.
- ✖ Τέλος, χρειάζεται να ενταθούν οι προσπάθειες που έχουν γίνει από ορισμένους μελετητές (λ.χ. Cranton, Fleming, Hoggan, Illeris, Kasl, Mälkki, Marsick, Taylor, - βλ. και στον συλλογικό τόμο της Επιστημονικής Ένωσης Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2019), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*), προκειμένου να εντοπίζονται σημεία σύγκλισης μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων και η ταυτότητα του «κινήματος της μετασχηματίζουσας μάθησης» να προσλαμβάνει περισσότερο συνεκτικό και περιεκτικό χαρακτήρα. Μια θετική εξέλιξη προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των στοχαστών και εκπαιδευτών ήταν η δημιουργία, το 2019, της International Transformative Learning Association.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Κριτική της Ιδεολογίας. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ.

- Κουλαουζίδης, Μτφ) (σσ.157-180). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cranton, P. & Taylor, E. W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more critical theory. Στο E. W. Taylor, P. Cranton & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 3-20). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Dirkx, J. (2012). Nurturing Soul Work: A Jungian approach to transformative learning. Στο E. W. Taylor, P. Cranton & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 116-130). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. London & New York: Routledge.
- Kegan, R. (2007). Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ) (σσ. 73-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ) (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Taylor, E.W. (2008). Transformative learning theory. Στο S. Merriam (Eds.), *Third update on adult learning theory, New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.

Αλέξης Κόκκος

Οργανισμός μάθησης

Η διαρκώς αυξανόμενη ομογενοποίηση του παγκόσμιου οικονομικού πλαισίου των ημερών μας, η διεθνοποίηση του εμπορίου, η διάχυση των νέων τεχνολογιών, των πολιτικών, των κοινωνικών δομών και της κουλτούρας, καθώς και η ελεύθερη ροή κεφαλαίων, πληροφοριών και γνώσης, ωθούν διαρκώς τους σύγχρονους οργανισμούς στο να υποστηρίξουν ενεργά τη μάθηση, προκειμένου να επαυξήσουν τις πιθανότητες βιωσιμότητας και αποτελεσματικότητάς τους. Εντούτοις, η διαμόρφωση ενός σαφούς ορισμού για το τι ακριβώς είναι ο «Οργανισμός Μάθησης» (learning organization) αποδείχθηκε διαχρονικά μια δύσκολη υπόθεση. Και τούτο, διότι εκτός από αναγκαίος, ο συγκεκριμένος όρος είναι ιδιαίτερα σύνθετος, δεδομένου ότι από μόνη της η μάθηση συνιστά μια πολύπλοκη διαδικασία εμπέδωσης, μετατροπής, κωδικοποίησης και ανάκλησης των γνωστικών δεδομένων. Παρόμοια δυσκολία παρουσιάζει και η έννοια «οργανισμός», ως ένα επίσης πολύπλοκο προσαρμοστικό σύστημα. Προερχόμενη από τον χώρο της Βιολογίας, παραπέμπει σε ανάλογα οργανικά συστήματα διά των οποίων τα έμβια όντα λειτουργούν ως σταθερά σύνολα. Παρά ταύτα, μεταξύ διαφορετικών ορισμών εντοπίζονται ομοιότητες που αφορούν σε κοινά στοιχεία.

Καταρχάς, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, λόγω της διαρκούς αλληλεπίδρασης των υποκειμένων της μάθησης με τις συνθήκες και τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας, τα ίδια συχνά μετατρέπονται σε αντικείμενα και αντιστρόφως. Καθώς μάλιστα η μάθηση αφορά και σε τεχνολογικά, δηλαδή μη έμβια υποκείμενα ή/και αντικείμενα μάθησης (λ.χ. σε εξελιγμένες μηχανές), ο βαθμός συνειδητότητας (υπό την έννοια της επίγνωσης του εαυτού) κυμαίνεται από τον μηδενικό έως τον υψηλότερο, ο οποίος -μέχρι στιγμής- αντιστοιχεί στον άνθρωπο. Εξυπακούεται ότι όλες οι προαναφερθείσες

διαδικασίες μπορούν να υπόκεινται ή όχι σε κάποιον βαθμό αξιολόγησης. Υπ' αυτές τις συνθήκες, οι περισσότεροι μελετητές κατατέττειναν στο να θεωρήσουν την «οργανωσιακή μάθηση» ως μια διαδικασία βελτίωσης των ενεργειών του οργανισμού, μέσω απόκτησης καλύτερης γνώσης, συνοδευόμενης από την εκάστοτε απαιτούμενη αλλαγή συμπεριφοράς, ώστε να αυξάνονται οι αποδόσεις του και, ως εκ τούτου, οι πιθανότητες επιβίωσής του.

Στο διαρκώς διαφοροποιούμενο διεθνές περιβάλλον, η απόκτηση μαθησιακής ικανότητας εκ μέρους των οργανισμών θεωρείται κρίσιμη. Ειδικότερα στον επιχειρησιακό χώρο, κάτω από τις πιέσεις του ραγδαίως αυξανόμενου ανταγωνισμού, ο κίνδυνος απώλειας μέρους ή ακόμη και ολόκληρου του μεριδίου τους στην αγορά και -κατά συνέπεια- ο τερματισμός του κύκλου ζωής τους, είναι συχνά ορατός. Ακόμη και οργανισμοί μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα δεν παύουν να αποτελούν οικονομικές οντότητες, καθώς υφίστανται και δρουν εντός της οικονομικής σφαίρας της ανθρώπινης δραστηριότητας. Επομένως, στη βάση του στρατηγικού τους προσανατολισμού, απαιτείται να διαθέτουν διοίκηση λειτουργιών, χρηματοοικονομική διοίκηση, διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, υπηρεσίες δημόσιων σχέσεων, ακόμα και διοίκηση μάρκετινγκ. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η μαθησιακή ικανότητα αποτελεί παράμετρο δόμησης με διαρκώς αυξανόμενη σημαντικότητα.

Οι οργανωσιακοί θεωρητικοί έχουν μελετήσει τη μάθηση για μεγάλο χρονικό διάστημα. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, και ιδιαίτερα στον χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων, οι Οργανισμοί Μάθησης χαρακτηρίζονταν από τη δυνατότητά τους να μεταβάλλονται διαρκώς διευκολύνοντας, παράλληλα, τους ανθρώπους τους να μαθαίνουν. Έτσι, κάθε επιχείρηση που χαρακτηριζόταν ως «Οργανισμός Μάθησης», θεωρείτο ότι διέθετε ένα σημαντικό συγκριτικό πλεονέκτημα αποκτώντας περίοπτη θέση στην αγορά ως προς τον κύκλο εργασιών, το μερίδιο, τη διαμόρφωση σταθερού πελατολογίου και, βέβαια, ως προς την απόκτηση θετικής φήμης. Σήμερα, η οργανωσιακή μάθηση τείνει να αποτελεί μια απαραίτητη στρατηγική επιβίωσης και όχι απλώς μια ακόμα αναπτυξιακή στρατηγική. Πάντως, αν και τα προγράμματα διαρκούς βελτίωσης των οργανισμών βαίνουν διαρκώς αυξανόμενα, οι επιτυχίες τείνουν να υπολείπονται των αποτυχιών, ενώ τα ποσοστά πραγματικής βελτίωσης παραμένουν σχετικά χαμηλά. Πέραν των όποιων αρνητικών εξωτερικών επιδράσεων, φαίνεται πως πολλοί οργανισμοί δεν καταφέρνουν να κατανοήσουν ότι η βελτίωση έπεται της μάθησης των ατόμων και των οργανισμών. Έτσι, οι οργανισμοί απαιτείται να ατενίσουν τον ορίζοντα πέραν της ρητορικής και να επικεντρωθούν σε βασικές αρχές. Δεδομένου, μάλιστα, ότι η διαχείριση της μάθησης δεν είναι εφικτή, αν η μάθηση δεν είναι μετρήσιμη, ο πλήρης έλεγχος της μάθησης κρίνεται απαραίτητος. Απαιτείται, επομένως, η μέτρηση των γνωστικών και των συμπεριφορικών αλλαγών, καθώς και των βελτιώσεων στα αποτελέσματα. Αυτό προϋποθέτει ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης, προσεκτικά καλλιεργημένες στάσεις, δεσμεύσεις και διαδικασίες διαχείρισης που να συγκεντρώνονται με ελεγχόμενο τρόπο. Επομένως, απαιτείται και χρόνος. Προκειμένου, λοιπόν, οι οργανισμοί να μετατραπούν σε Οργανισμούς Μάθησης έρχονται στο προσκήνιο τρία κρίσιμα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν:

- i. η απαίτηση για έναν εύχρηστο και επαρκώς θεμελιωμένο ορισμό του Οργανισμού Μάθησης,
- ii. διατύπωση σαφών οδηγιών διαχείρισης των εκάστοτε εφαρμοζόμενων οργανωσιακών πρακτικών και,
- iii. η αξιοποίηση αποτελεσματικών εργαλείων μέτρησης, ώστε κάθε φορά να εκτιμάται το ποσοστό και το επίπεδο μάθησης στον οργανισμό.

Βάσει του συγκεκριμένου πλαισίου, οι Οργανισμοί Μάθησης εξειδικεύονται σε πέντε κύριες δραστηριότητες:

- i. συστηματική επίλυση προβλημάτων,
- ii. πειραματισμός μέσω νέων προσεγγίσεων,
- iii. εκμάθηση από την προηγούμενη εμπειρία,
- iv. εκμάθηση από τις βέλτιστες πρακτικές τρίτων και,
- v. ταχεία και αποτελεσματική μεταφορά γνώσεων σε ολόκληρο τον οργανισμό.

Είναι σαφές ότι η επίλυση ενός προβλήματος, η εισαγωγή ενός προϊόντος και ο επανασχεδιασμός μιας διαδικασίας απαιτούν μια ρεαλιστική οπτική του κόσμου, ώστε να επιχειρηθούν οι απαιτούμενες ενέργειες. Ελλείψει μάθησης, τόσο τα άτομα όσο και οι οργανισμοί απλώς επαναλαμβάνουν παλιές πρακτικές, που συχνά αποδεικνύονται ανεπαρκείς. Έτσι, η αναγκαία αλλαγή παραμένει υποθετική και οι βελτιώσεις είναι κατά κανόνα τυχαίες ή βραχύβιες.

Βάσει της προηγούμενης ανάλυσης, κάθε Οργανισμός Μάθησης είναι απαραίτητο να διαπνέεται από μια κουλτούρα ρεαλιστικών και καινοτόμων αντιλήψεων, διαμορφώνοντας ένα όραμα στη βάση του «τι πρέπει και μπορεί να είναι πράγματι εφικτό». Η υλοποίηση, όμως, κάθε τέτοιου οράματος δε μπορεί να βασίζεται απλά και μόνο στην εκπαίδευση των ατόμων του οργανισμού. Προκύπτει μόνο ως αποτέλεσμα της μάθησης σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας του, με τρόπο που ο ίδιος να μεταβάλλεται συνεχώς, αναλόγως των αναγκών που προκύπτουν στην πορεία. Απαιτείται, λοιπόν, μια οργανωσιακή κουλτούρα ανάπτυξης που θα αφορά στο κάθε άτομο ξεχωριστά, κατόπιν στην ομάδα και εν τέλει στον οργανισμό.

Καθώς, λοιπόν, οι σύγχρονοι μαθησιακοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από τη συνολική συμμετοχή των μελών τους σε μια διαδικασία συλλογικής και συλλογικά υπεύθυνης αλλαγής, που διαμορφώνεται βάσει ενός ανάλογου αξιακού συστήματος, η έννοια της οργανωσιακής μαθησιακής κουλτούρας αποκτά ένα διαρκώς αυξανόμενο ειδικό βάρος. Στη συγκεκριμένη κατεύθυνση, έχουν προταθεί ορισμένες θεμελιώδεις προϋποθέσεις που διευκολύνουν την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία κάθε τέτοιου Οργανισμού Μάθησης:

1. Ηγεσία που ενθαρρύνει και ενισχύει τη μάθηση.

2. Δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.
3. Παροχή συνεχών ευκαιριών μάθησης.
4. Κατανόηση της σημασίας μιας συνολικής οπτικής της πραγματικότητας.
5. Επίγνωση των ιδιαίτερων συνθηκών του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος.
6. Εκτίμηση ενδεχόμενων διαφορών σε απόψεις και στάσεις.
7. Επιδίωξη της δημιουργικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του Οργανισμού Μάθησης .
8. Προώθηση του διαλόγου, ώστε οι άνθρωποι του οργανισμού να αισθάνονται ασφαλείς και να μοιράζονται τα οφέλη αναλαμβάνοντας από κοινού τους κινδύνους.
9. Επικέντρωση σε στόχους που εξυπηρετούν από κοινού το σκοπό του Οργανισμού Μάθησης.
10. Αξιοποίηση της Μάθησης για την επίτευξη των εκάστοτε τιθέμενων στόχων.
11. Συγκεκριμενοποίηση των πρακτικών και των διαδικασιών μάθησης, για την ανάπτυξη νέων προϊόντων και υπηρεσιών καθώς και την ανάπτυξη νέων μεθόδων, τακτικών, πολιτικών και στρατηγικών.
12. Απελευθέρωση από περιοριστικές νοοτροπίες και υποθέσεις.
13. Τερματισμός της σύγκρουσης μεταξύ εργασιακού και ελεύθερου χρόνου.
14. Υιοθέτηση της δημιουργικής έντασης ως πηγής ενέργειας και ανανέωσης.
15. Σύνδεση της ατομικής με την οργανωτική απόδοση.
16. Προσαρμογή της ομαδικής εργασίας στην κατεύθυνση της μακρο-δημιουργικότητας.
17. Άνοιγμα σε νέες ιδέες.
18. Προώθηση της έρευνας.
19. Επένδυση χρόνου για υγιή προβληματισμό.
20. Διαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση νέων και καθιερωμένων οργανωσιακών μελών/στελεχών.
21. Υιοθέτηση και εφαρμογή αποτελεσματικών μεθόδων προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Mentoring, Coaching).

Υπ' αυτό το πρίσμα, και βάσει των όρων και των συνθηκών που τον διέπουν, ο Οργανισμός Μάθησης λειτουργεί ως μια «εταιρεία δημιουργίας γνώσης». Είναι ο χώρος στον οποίον όλοι εργάζονται για την παραγωγή νέων γνώσεων, χωρίς αυτό

να συνιστά μια εξειδικευμένη δραστηριότητα, αλλά έναν τρόπο συμπεριφοράς και γενικότερα έναν τρόπο ζωής. Ο Οργανισμός Μάθησης διευκολύνει τους ανθρώπους να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα επεκτείνοντας τη δημιουργική τους ικανότητα και διαμορφώνοντας τα κοινά οράματα. Παράλληλα, παρέχει ευκαιρίες, ώστε οι άνθρωποι να μαθαίνουν «πώς να μαθαίνουν μαζί», καλλιεργώντας νέα, επεκτατικά πρότυπα σκέψης και απελευθερώνοντας τη συλλογική φιλοδοξία. Προς επίτευξη αυτών των σκοπών, προτείνεται η αξιοποίηση πέντε «συστατικών τεχνολογιών». Πρόκειται για:

1. Τη συστημική σκέψη (Systems Thinking), ως μία διά βίου πρακτική και δεξιότητα που αξιοποιεί τα διατιθέμενα εργαλεία και τις υφιστάμενες μεθόδους ευαισθητοποιούμενη έναντι της κυκλικής φύσης του κόσμου. Αυτό γίνεται αφενός, λόγω της επίγνωσης του ρόλου της δομής στη δημιουργία των συνθηκών και των ισχυρών νόμων των συστημάτων και, αφετέρου, λόγω της συνειδητοποίησης της ύπαρξης συνεπειών οφειλόμενων στις ανθρώπινες πράξεις. Η αναγκαιότητά της πηγάζει από την ανάγκη λήψης κατάλληλων αποφάσεων έναντι προβληματικών καταστάσεων, βάσει του γεγονότος ότι ο κόσμος αποτελείται από συστήματα και υποσυστήματα. Συχνά, περιλαμβάνει τη μετάβαση από την παρατήρηση δεδομένων ή συμβάντων, στον εντοπισμό προτύπων συμπεριφοράς ή μοτίβων και στην ανάδειξη των υποκείμενων δομών που τα προκαλούν. Μέσω της κατανόησης των δομών και της αποτελεσματικής αλλαγής όσων εξ αυτών αποδεικνύονται ανεπαρκείς (συμπεριλαμβανομένων διανοητικών μοντέλων ή/και αντιλήψεων), οι διατιθέμενες επιλογές αναθεωρούνται, αναδιαμορφώνονται, εξελίσσονται και επεκτείνονται, προσφέροντας λύσεις ακόμα και σε χρόνια προβλήματα.
2. Τα διανοητικά μοντέλα (Mental Models) που, ως επεξεργασμένες νοητικές οντότητες, δεν έχουν μόνο περιγραφικό χαρακτήρα, αλλά δομούνται βάσει αλληλουχιών συγκεκριμένων παραμέτρων και μεταβλητών με εσωτερική δομή και συνάφεια, αναπαριστώντας σύνθετες φυσικές πραγματικότητες.
3. Την προσωπική γνώση.
4. Την ομαδική μάθηση.
5. Το κοινό όραμα.

Εν κατακλείδι, ο Οργανισμός Μάθησης, όντας ένα οργανωμένο σύνολο προσώπων που συνεργάζονται για συγκεκριμένο σκοπό, περιλαμβάνει καθ' όλο το μήκος του ένα λειτουργικό μαθησιακό πλαίσιο που επιτρέπει σε όλα τα μέλη του να απολαμβάνουν ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, μέσω μιας κοινής, συλλογικής οπτικής και συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη μάθηση επηρεάζει εξ ολοκλήρου τον οργανισμό ωθώντας τον να αλλάξει συνεχώς, προσαρμοζόμενος τόσο στις μεταβολές του μεγαπεριβάλλοντος όσο και στους απαραίτητους κανόνες επιβίωσης, αποτελεσματικότητας και ευημερίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4),78-91.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1997). *The Learning Company: A strategy for sustainable development* (2nd ed.. London: McGraw-Hill.
- Reese, S. R. & Sidani, Y. (2020). Learning organization thought leaders interview series: Interim synthesis of commonalities and differences. *The Learning Organization*, 27(2),163-171.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization* (2nd ed.). New York: Doubleday.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1992). Building the Learning Organization: A New Role for Human Resource Developers. *Studies in Continuous Education*, 14 (2), 115-129.

Ευθύμιος Βαλκάνος

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αποτελεί ένα σχετικά νέο πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Ο στόχος της είναι να προσεγγιστεί με παιδαγωγικούς όρους το παρεχόμενο διδακτικό έργο και να αναπτυχθούν στρατηγικές για την προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στα πανεπιστήμια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω δράσεων που στοχεύουν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, καινοτομίας και συνεχούς βελτίωσης, υποστηρίζοντας τους διδάσκοντες και τους φοιτητές να ανταλλάξουν απόψεις και να δημιουργήσουν καλές πρακτικές διδασκαλίας κι επικοινωνίας. Ειδικά για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους προτείνει πλαίσια και μέσα στήριξης, ώστε να καταγράψουν τις ανάγκες τους, να αναστοχαστούν ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη και τον ρόλο τους, να αναπτύξουν σύγχρονες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, με την αξιοποίηση κατάλληλου υλικού και των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων κι εφαρμογών κατά τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων, προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλοντα ενεργού μάθησης.

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (University Pedagogy/Higher Education Pedagogy), ενώ συνιστά μια διακριτή επιστημονική περιοχή, έχει σαφείς και σημαντικές εισροές και από άλλα πεδία, όπως η Διδακτική Μεθοδολογία, η Γνωστική Ψυχολογία, η Εκπαιδευτική Πολιτική και η Κοινωνιολογία, ενώ το θεωρητικό της υπόβαθρο εμφανίζει σημαντική ώσμωση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι βασικότερες από τις εξελίξεις που οδήγησαν στην εκκίνηση αλλά και στη σημαντική ανάπτυξη αυτού του πεδίου είναι η κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη δεκαετία του 1960, η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διάδοση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου. Οι πρόσφατες

προσεγγίσεις εστιάζουν στην επιθυμητή έμφαση όχι σε ποσοτικούς δείκτες, δηλαδή πόσες ώρες και ποια μαθήματα διδάσκει ένας πανεπιστημιακός δάσκαλος, αλλά σε ποιοτικούς όρους, που αφορούν το πώς χειρίζεται τη διδασκαλία του, ενεργοποιεί τους φοιτητές του και επικοινωνεί μαζί τους, ποια υλικά, εργαλεία, μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιεί, όταν διδάσκει.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των πανεπιστημιακών δασκάλων αποτελεί ένα πεδίο ενδιαφέροντος της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που εστιάζει στην εξέλιξη, όχι μόνον την ιεραρχική κι επιστημονική αλλά και την προσωπική, ως μέρος του εργασιακού προφίλ του σύγχρονου πανεπιστημιακού δασκάλου, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εργασιακού περιβάλλοντος, του πανεπιστημίου, το οποίο εξ ορισμού αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης. Ωστόσο, η κατάρτιση των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι δεδομένη και στην πράξη η πλειονότητα των καθηγητών αναπαράγει τον τρόπο διδασκαλίας που έχουν βιώσει οι ίδιοι ως φοιτητές. Χρειάζεται να διαθέτουν επικαιροποιημένες παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις -επιπλέον, βέβαια, αυτών που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν.

Σχετικά με ζητήματα που αφορούν στις παραδοχές καθώς και τις αντιστάσεις των πανεπιστημιακών δασκάλων αναφορικά με την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του ρόλου τους, το πέρασμα από κριτικές διαδικασίες απομάθησης, θα προσφέρει τη δυνατότητα να αποφευχθούν απόψεις και πρακτικές βασισμένες σε στερεότυπα και παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους.

Παράλληλα, η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική εστιάζει το ενδιαφέρον της στο προφίλ και τις ανάγκες των φοιτητών, όπως και στις τεχνολογικές εξελίξεις αλλά και στις απαιτήσεις για παροχή μιας υψηλού επιπέδου, διεθνοποιημένης σε σημαντικό βαθμό, επιστημονικής εκπαίδευσης. Όλα αυτά σηματοδοτούν την ανάγκη ανάπτυξης μιας νέας κουλτούρας στους καθηγητές, που χρειάζεται να διακατέχονται από ανοιχτό πνεύμα και επιθυμία ανανέωσης της γνώσης τους, της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους συναδέλφους, αλλά κυρίως με τους φοιτητές. Οι τελευταίοι δεν πρέπει απλώς να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις και κατάλληλες δεξιότητες, αλλά να προσεγγιστούν παιδαγωγικά, να καταθέσουν τις απόψεις τους αλλά και να στηριχτούν, κατά τη διάρκεια της αναδυόμενης ενηλικιότητάς τους.

Ωστόσο, ενώ η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική αναφέρεται στην στήριξη των πανεπιστημιακών δασκάλων στο διδακτικό και τον εν γένει παιδαγωγικό τους ρόλο, η πιστοποίηση ανάλογων γνώσεων και δεξιοτήτων παραμένει ένα ανοιχτό ζήτημα. Αυτό οφείλεται στο ότι γίνονται συσχετισμοί με θέματα αξιολόγησης (επομένως και εξέλιξης) των πανεπιστημιακών δασκάλων, καθώς η ίδια η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι μία διαδικασία που προβληματίζει και, συχνά, οδηγεί σε επιφύλαξη και αντιστάσεις από την πλευρά των διδασκόντων.

Συνεπώς, οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες χρειάζεται να αναπτύξουν μια θετική οπτική, ως μέρος του θεσμικού τους ρόλου, μέσα από νέες παιδαγωγικές στρατηγικές προσεγγίσεις που θα εφαρμόσουν, καθώς οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές

έχουν εξελιχθεί και στηρίζονται, εν πολλοίς, σε δύο πυλώνες: τις on line εφαρμογές και την ενεργό μάθηση, επαναπροσδιορίζοντας παράλληλα τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας. Επομένως, γίνεται εμφανές ότι τα επαγγελματικά εφόδια του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν αρκεί να περιορίζονται σε γνώσεις του γνωστικού αντικείμενου του, αλλά ο «καλός πανεπιστημιακός δάσκαλος» χρειάζεται επιπλέον ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής πράξης: την παιδαγωγική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, της κριτικής μάθησης και εν γένει της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την «καρδιά» της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

Στην Ελλάδα, αξιοποιώντας την κείμενη νομοθεσία (Ν. 2009/11, άρθρο 51), έχουν ιδρυθεί και ξεκίνησαν τη λειτουργία Γραφείων για την υποστήριξη της Διδασκαλίας και της Μάθησης (Γρα.Δι.Μ.) τρία Πανεπιστήμια: το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, το Πανεπιστήμιο Πατρών και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ενώ το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ξεκινά κι αυτό τη λειτουργία ανάλογης δομής. Οι δράσεις των Γρα.Δι.Μ. αφορούν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την οργάνωση εργασιών ή άλλων επιστημονικών δράσεων και γενικά, την παροχή ευκαιριών υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού, τη δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ψηφιακού, την οργάνωση και στήριξη συνεδρίων, ημερίδων και ενεργειών προβολής και ενημέρωσης και ερευνητικών προγραμμάτων, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, και την ανάπτυξη αποθετηρίων βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού, ψηφιακού και έντυπου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kedra, K., & Rotidi, G. (2017). University Pedagogy: A New Culture is Emerging in Greek Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 147 - 153. URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p147>
- Raikou, N. (2019, 19th – 22th September). Approaching Contemporary Higher Education in Greece through the lens of University Pedagogy: What is the Role of Adult Education in this Context?, In Proceedings of the ESREA 9th Triennial European Research Conference: “*Adult Education Research and Practice: Between the welfare state and neoliberalism*”, Belgrade, Serbia.
- Γουγουλάκης, Π., & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48.
- Καραλής, Θ. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Από την Ώσμωση στη Συνύπαρξη. Στο: Κ. Κεδράκα (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»* (σσ. 21-30). Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/proceedings/>.

- Κεδράκα, Κ. (Επιμ.). (2020). *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/proceedings/>
- Κεδράκα, Κ. & Δημάση, Μ. (2016). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Η κατάθεση μιας προβληματικής. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου & Ζ. Χαρπαντίδου (Επιμ.), *Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής Δράμα 27-29 Νοεμβρίου 2015* (σσ. 172-197). Δράμα: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος.
- Στο: <http://www.educircle.gr/synedrio/announcements/86-praktika-ergasion-1ou-di-ethnoys-viomatikoy-synedriou-efarmosmenis-didaktikis-kainotomes-efarmoges-sti-didaktiki-praksi/>.

Κατερίνα Κεδράκα

Πεδία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Ευρήματα ερευνών, που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, αναδεικνύουν την ελλιπή επιμόρφωση, τόσο των δυνάμει εκπαιδευτικών όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επικρατεί ο δασκαλοκεντρισμός και η κάθετη μεταβίβαση των γνώσεων, ενώ οριζόντιες ικανότητες των μαθητών, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και ο κριτικός στοχασμός δεν καλλιεργούνται επαρκώς. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες του PISA (2009, 2015, 2018), σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές ηλικίας 15 – 16 ετών δυσκολεύονται να διατυπώσουν αξιολογικές κρίσεις και εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά αξιοποίησης της κριτικής τους σκέψης, της δημιουργικότητάς τους και πτυχών του κριτικού τους στοχασμού. Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με έρευνες, παρόλο που βασικές επιμορφωτικές τους ανάγκες είναι διαχρονικά η αξιοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, η αξιοποίηση της τέχνης κατά τη διδακτική πράξη, η αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και η σύνδεση θεωρίας και πράξης, τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθούν δεν ανταποκρίνονται σε αυτές. Αναδεικνύεται, έτσι, η ανάγκη ανάπτυξης επιμορφωτικών δράσεων οι οποίες να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να λαμβάνουν υπόψη τα ενδεχόμενα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη μάθηση, να αξιοποιούν το ευρύ φάσμα εμπειριών των εκπαιδευτικών και να τους δημιουργούν κίνητρα ενεργητικής συμμετοχής σε αυτές. Δυνητικά, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επιμορφωθούν στα παρακάτω πεδία:

Βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών (π.χ. προσομοίωση κατάστασης, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης, λύση προβλήματος, debate) αναδεικνύεται από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τόσο σε δυνάμει εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών όσο και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Σε ό,τι αφορά στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με έρευνες, στα ελληνικά πανεπιστήμια επικρατεί η αξιοποίηση της διάλεξης και η «οπτική» της κάθετης μεταβίβασης της γνώσης, γεγονός που δεν επιτρέπει στους δυνάμει εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Αναφορικά με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, με βάση τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και στα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθούν κατά τη διάρκεια της θητείας τους, αναδεικνύεται η δυσκολία τους ως προς τη συστηματική αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών που να υποκινούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να στοχεύουν στην ενεργοποίηση οριζόντιων ικανοτήτων τους (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση). Ακόμα και στις περιπτώσεις που αξιοποιούν σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ή ο διαδραστικός πίνακας, διαφαίνεται ότι η διδασκαλία τους βασίζεται κυρίως στις εκπαιδευτικές τεχνικές της εισήγησης και της επίδειξης και πολύ λιγότερο σε τεχνικές που να ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα των προαναφερθεισών ερευνών, τις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής, πυρήνας των οποίων είναι η χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας αλλά και το ότι ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως διατυπώνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όλων των βαθμίδων, είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διεργασία και η αποφυγή της παθητικής απόκτησης της γνώσης, η δυνητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών θεωρείται αναγκαία.

Κριτικός στοχασμός

Η ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που να στοχεύουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών, ώστε να έρθουν αντιμέτωποι με τις ενδεχομένως δυσλειτουργικές τους αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση και τον τρόπο που επιλέγουν να διδάσκουν, αποτελεί ένα βασικό πεδίο δυνητικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε δυνάμει αλλά και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αναδεικνύεται η δυσκολία τους να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές οι οποίες χρειάζονται την ενεργοποίηση του κριτικού τους στοχασμού. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε κατά βάση αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά, όπως η έλλειψη διδακτικού χρόνου, η υπερφόρτωση της ύλης, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, η χαμηλή επίδοση των μαθητών, οι οποίες δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο και επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, οι

απόψεις που εκφράζουν αντανακλούν τις βαθύτερες δυσλειτουργικές αντιλήψεις τους σχετικά με τη μάθηση, τα μαθησιακά πρότυπα και τον ρόλο τους. Παρ' όλα αυτά, με βάση τα ευρήματα συγκεκριμένων ερευνών που διεξήχθησαν σε δυνάμει εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών, η εμπλοκή των συμμετεχόντων σε διεργασίες ενεργοποίησης του κριτικού τους στοχασμού και μετασχηματισμού των στερεοτυπικών τους παραδοχών σχετικά με τη μάθηση είχε θετικά αποτελέσματα. Από τα προαναφερθέντα αναδεικνύεται η ανάγκη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που να στοχεύουν στην κριτική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τον μετασχηματισμό των ενδεχομένως στερεοτυπικών τους αντιλήψεων σχετικά με τον ρόλο τους και τον τρόπο που διδάσκουν. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν, κατ' αρχάς, να έρθουν αντιμέτωποι με τις εδραιωμένες αντιλήψεις τους και να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες και εν συνεχεία να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους, ώστε να αναπτύξουν πτυχές του κριτικού τους στοχασμού και άλλων οριζόντιων ικανοτήτων τους.

Αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με σημαντικούς μελετητές, η αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών αλλά και ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού τους στοχασμού. Επίσης, η χρήση της Τέχνης στη διδασκαλία και η επαφή των μαθητών με μορφές τέχνης και σημαντικά έργα τέχνης αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, ώστε να προσεγγίσουν διάφορα θέματα από πολλές οπτικές γωνίες και να αναπτύξουν την αισθητική τους. Από τα ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς προκύπτει ότι η αξιοποίηση της Τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων και μπορεί να αποτελέσει μέσο μετασχηματισμού των ενδεχομένως στερεοτυπικών τους απόψεων. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη χρήση της Τέχνης στη διδασκαλία τους, παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία της ως εκπαιδευτικού μέσου. Στις προαναφερθείσες έρευνες εκφράζεται ρητά η ανάγκη τους να επιμορφωθούν σε συγκεκριμένες μεθόδους αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη. Με βάση τα παραπάνω, η ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων με θέμα την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία, οι οποίες να υλοποιούνται με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, είναι σημαντική.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν ήδη υλοποιηθεί συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα που συνδυάζουν τα παραπάνω πεδία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

- ✱ Το e-learning επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση», το οποίο προσφέρεται από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.).
- ✱ Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη» το οποίο διεξήχθη το 2014

και ήταν αποτέλεσμα της συνεργασίας της Ε.Ε.Ε.Ε., του ΣΕΒ – ΙΒΕΠΕ και του Οργανισμού ΝΕΟΝ.

- ✳ Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Η Τέχνη στην Εκπαίδευση» το οποίο υλοποιήθηκε το 2018 – 2019 και διοργανώθηκε από το «Πανεπιστήμιο Πολιτών» του Δήμου Λαρισαίων σε συνεργασία με την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- ✳ Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση με τη χρήση της Εκπαίδευσης από Απόσταση» που υλοποιήθηκε το 2020 – 2021 από το Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων σε συνεργασία με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Θεσσαλίας (ΠΕΚΕΣ), και την Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, στο πλαίσιο του προγράμματος «Λάρισα – Πόλη που Μαθαίνει» και υποστηρίζεται από το Τμήμα Διά Βίου Μάθησης της Διεύθυνσης Παιδικών Σταθμών και Εκπαιδευτικών Δράσεων του Δήμου Λαρισαίων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Παυλάκης, Μ. (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. Αθήνα: ΣΕΒ.
- Κόκκος, Α. & Χρήστου, Μ. (2018). Αποτελέσματα εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 41, 3-13.
- Κωσταρά, Ε. (2019). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας για την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού (Διδακτορική διατριβή)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πατούνα, Α., Κουτούζης, Μ. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς (Διδακτορική διατριβή)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Karalis, T., Kampeza, M., & Raikou, N. (2017). Encouraging pre-service teachers to reflect on their teaching during practicum. In D-M. Kakana, & P. Manoli (Eds.), *Digital Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education-ISNITE, Volos, Greece, 11-13 September, 2015*. Volos: University of Thessaly Press.

Τσούτσα, Σ. & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. *«εκπ@ιδευτικός κύκλος, 2 (1)*, 93-110.

Διαθέσιμο στο: <https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2.pdf>
(Ανακτήθηκε 04/12/2020)

Kalogridi, S., & Kagiavi, M. (2011). The crisis in school environment: transforming emotions. Proceedings of the 9th International Conference on Transformative Learning. In M. Alhadeff-Jones, & A. Kokkos (Eds.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University. Διαθέσιμο στο: http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011-Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf (Ανακτήθηκε 04/12/2020).

Μαρία Χρήστου

Περιβαλλοντική εκπαίδευση ενηλίκων

Η Περιβαλλοντική Αγωγή στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθίσταται σήμερα -περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη εποχή- αναγκαία, καθώς βοηθά τους ενήλικους μέσα από την εγκαθίδρυση της υπευθυνότητας, της κριτικής σκέψης, της αμφισβήτησης και της διεπιστημονικότητας να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να ενδιαφερθούν πραγματικά για την επίλυσή τους. Για να εγγυηθούμε ένα μέλλον διαφορετικό για την ανθρωπότητα, χρειαζόμαστε αναπροσανατολισμό της νοοτροπίας μας. Η νέα νοοτροπία που επιχειρείται να καλλιεργήσουν οι πολίτες από την εφαρμογή δράσεων της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην εκπαίδευση ενηλίκων, θέτει στη θέση αλλοτριωτικών αξιών και αντιλήψεων όσον αφορά τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και το περιβάλλον νέες αξίες και προσανατολισμούς, οι οποίοι είναι σε θέση να εγγυηθούν τη ζωή και την επιβίωση στον πλανήτη στο πλαίσιο μιας αυτοσυντηρούμενης βιώσιμης κοινωνίας.

Η Περιβαλλοντική Αγωγή στους χώρους εκπαίδευσης ενηλίκων έχει να επιτελέσει έναν σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης «κουλτούρας συμμετοχικότητας», η οποία θα εξασφαλίσει την επιβίωσή μας στον πλανήτη. Ήδη από την δεκαετία του '70 και μετά, αναγνωρίστηκε η σημασία της εκπαίδευσης στην προσπάθεια αντιμετώπισης της οικολογικής κρίσης, διαμορφώθηκαν σχετικά κείμενα οδηγιών και συστάσεων, ενώ παράλληλα επιχειρείται η εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Αγωγής και στους χώρους εκπαίδευσης ενηλίκων

Από τη συνδιάσκεψη της Τιφλίδας, που πραγματοποιήθηκε το 1972, διατυπώθηκαν προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Αγωγής στους χώρους εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη μελέτη των προτάσεων τόσο της συνδιάσκεψης της Τιφλίδας 1972 όσο και των άλλων συνδιασκέψεων που πραγματοποιήθηκαν,

από το 1972 μέχρι και σήμερα, διαπιστώνουμε ότι μέσα από την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην εκπαίδευση ενηλίκων επιχειρείται:

- α) Η κατάργηση του διαχωρισμού μεταξύ ανθρώπου και φύσης, η απόρριψη της αντίληψης του ανθρώπου ως κυρίαρχου της φύσης, η οικοδόμηση νέων σχέσεων ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον.
- β) Η διαμόρφωση μιας καινούργιας κουλτούρας, η οποία συνθέτει τη διεπιστημονική γνώση και κατακτά τρόπους σκέψης οι οποίοι λειτουργούν μέσα στην πολυπλοκότητα της περιβαλλοντικής πραγματικότητας.
- γ) Η αναβίωση της έννοιας του πολίτη ο οποίος ευθύνεται για την ποιότητα της ζωής και συμμετέχει ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα. Έτσι, γίνεται περιβαλλοντικά υπεύθυνος πολίτης και χαρακτηρίζεται ως άτομο το οποίο:
 1. Έχει αντίληψη του συνολικού περιβάλλοντος και είναι ευαισθητοποιημένο στα περιβαλλοντικά ζητήματα.
 2. Έχει κατανοήσει τις λειτουργίες του περιβάλλοντος και τα συνδεδεμένα με αυτό προβλήματα.
 3. Ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και επιθυμεί να συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες προστασίας και ανάδειξής του.
 4. Έχει αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες για την κατανόηση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
 5. Συμμετέχει σε όλα τα επίπεδα με σκοπό την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Στο πλαίσιο λειτουργίας φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων, τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο, υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής τα οποία απευθύνονται σε ομάδες ενηλίκων. Στη χώρα μας τις δράσεις και τα προγράμματα αυτά υλοποιούν φορείς όπως: α) τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης των Δήμων, β) τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης Επιπέδου 1&2 (πρώην ΚΕΚ), γ) τα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα, όπως το Ινστιτούτο Θαλάσσιας Βιολογίας Κρήτης, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, δ) οι περιβαλλοντικές οργανώσεις και φορείς, ε) τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στ) οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, όπως η Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης.

Στο διεθνή χώρο εμφανίζονται δύο τάσεις σε σχέση με την εφαρμογή της περιβαλλοντικής αγωγής σε χώρους εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με την πρώτη τάση, στις εξελισσόμενες χώρες, όπου τα περισσότερα περιβαλλοντικά προβλήματα οφείλονται στην υποανάπτυξη, η εκπαίδευση των ενηλίκων σε θέματα περιβάλλοντος είναι προσανατολισμένη στην αντιμετώπιση των άμεσων περιβαλλοντικών προβλημάτων καθώς και στην αναγκαιότητα να καλυτερεύσουν και να διαφυλάξουν, στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης, το περιβάλλον. Σύμφωνα με τη δεύτερη τάση, στις ανεπτυγμένες χώρες η εκπαίδευση ενηλίκων σε περιβαλλοντικά θέματα είναι προσανατολισμένη

στη δημιουργία πολιτών οι οποίοι -μέσα από τη χρήση και την αξιοποίηση των τεχνολογικών εφαρμογών - θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα του περιβάλλοντος, ώστε να καταστεί βιώσιμη η παραμονή των επόμενων γενεών στον πλανήτη Γη. Οι δύο αυτές τάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων σε θέματα Περιβαλλοντικής Αγωγής σχετίζονται και με τις προτεραιότητες που έχουν δοθεί στον περιβαλλοντικό αλφαριθμητισμό των πολιτών, τόσο των ανεπτυγμένων όσο και των αναπτυσσόμενων χωρών.

Από τη μελέτη των σχετικών κειμένων, διακρίνουμε τέσσερις βασικές αντιλήψεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με την Περιβαλλοντική Αγωγή:

- α) την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα θέματα του περιβάλλοντος καθώς και των κανόνων που αναφέρονται στη λειτουργία του περιβάλλοντος, όπως πχ. λειτουργία οικοσυστημάτων,
- β) τη διάπλαση πολιτών που να κατέχουν όχι μόνο τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα περιβάλλοντος αλλά και να μπορούν να τις αξιοποιούν άμεσα,
- γ) την προετοιμασία των έμπειρων στελεχών, προκειμένου να είναι σε θέση να ασχοληθούν με τα ειδικά προβλήματα του περιβάλλοντος,
- δ) την ευαισθητοποίηση στα θέματα του περιβάλλοντος όχι μόνο πολιτικών προσώπων αλλά και προσώπων «κύρους» όπως εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, διευθυντές οργανισμών, στελέχη επιχειρήσεων, τα οποία με τις επιλογές και τις αποφάσεις τους επηρεάζουν την εξέλιξη του περιβάλλοντος.

Στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες βρίσκει εφαρμογή σε πάρα πολύ μεγάλη έκταση η πρώτη και η δεύτερη αντίληψη, ενώ μόλις πρόσφατα άρχισε να αναπτύσσεται η τέταρτη.

Στις αναπτυσσόμενες χώρες, εδώ κι αρκετά χρόνια, επιχειρείται η εφαρμογή της τρίτης και τέταρτης αντίληψης, καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα αυτών των χωρών είναι διαφορετικής φύσης και απαιτείται άλλου είδους προσέγγιση για την αντιμετώπισή τους.

Παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις στην εκπαίδευση των ενηλίκων σε θέματα περιβάλλοντος είναι κοινά αποδεκτό απ' όλους πως τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες απαιτείται οι πολίτες να έχουν γνώσεις των περιβαλλοντικών ζητημάτων καθώς και συνεχή πληροφόρηση σ' αυτά, προκειμένου να είναι σε θέση, σε περιόδους «οικολογικών κρίσεων», να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα αποτελεσματικά.

Από την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής οι ενήλικοι αποκτούν γνώσεις, αναπτύσσουν στάσεις, συμπεριφορές και αξίες φιλικές προς το περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν πιο ουσιαστικά σε διαδικασίες προστασίας, ανάδειξης και ανάπλάσής του. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων

περιβαλλοντικής αγωγής σε ενήλικους κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που αποκτούν ή αναπτύσσουν τα άτομα δεν προέρχονται τόσο από τη συμμετοχή τους σε δράσεις εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο από τη συμμετοχή τους σε δράσεις άτυπης μάθησης.

Κοινά σημεία ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Αγωγή και την εκπαίδευση ενηλίκων εντοπίζονται όχι μόνο στο θεωρητικό τους πλαίσιο αλλά και στις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Τόσο η Περιβαλλοντική Αγωγή όσο και η εκπαίδευση ενηλίκων ως ανοιχτές διαδικασίες μάθησης δε θα μπορούσαν να μη χρησιμοποιούν βιωματικές, συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτές αναπτύσσουν την πρωτοβουλία και τη συλλογικότητα ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας, γεγονός που θεωρείται απαραίτητο για την επίτευξη των στόχων τόσο της Περιβαλλοντικής Αγωγής όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παράλληλα, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την κριτική ικανότητα των συμμετεχόντων, τους καθιστούν ικανούς στο να κινητοποιούν πτυχές της προσωπικότητάς τους καθώς και να λαμβάνουν μέρος σε πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όχι μόνο οι ίδιοι ως άτομα αλλά και η κοινωνία γενικότερα. Μέσα από αξιοποίηση ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας παρέχεται η δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη που συγκροτούν την ομάδα επιμόρφωσης και τον εκπαιδευτή. Η γνώση δεν προσφέρεται έτοιμη, αλλά αποκτάται σταδιακά, μέσα από προσωπική έρευνα και αναζήτηση. Κάνοντας χρήση αυτής της δυνατότητας τα μέλη της επιμορφωτικής ομάδας αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και παράλληλα καλλιεργούν την ευκαιρία που τους παρέχεται για συλλογική αυτομόρφωση.

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, ο ρόλος του επιμορφωτή ενηλίκων σε θέματα περιβαλλοντικής αγωγής αποκτά νέες διαστάσεις καθώς: α) έχει την ικανότητα κριτικής και αναστοχαστικής- μετασχηματιστικής σκέψης, β) έχει ρόλο διαμεσολαβητικό ανάμεσα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες γνώσεις και αξίες που προβάλλονται από την κοινωνία και τους εκπαιδευόμενους που καλούνται να τις αφομοιώσουν, γ) αποτελεί κοινωνικό μεταρρυθμιστή απέναντι στην κοινωνική αδικία, δ) έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί με επιτυχία τα αποτελέσματα της έρευνας, τόσο αυτά που προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και αυτά που προέρχονται από τον χώρο της περιβαλλοντικής αγωγής.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε πως τόσο η Περιβαλλοντική Αγωγή όσο και η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν ανοιχτές - ανθρωποκεντρικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες στοχεύουν από τη μια μεριά στην κοινωνική αλλαγή, από την άλλη στην απελευθέρωση του ατόμου από τις καταπιέσεις που υφίσταται. Και στις δύο συνυπάρχουν στοιχεία αντιαυταρχικών - εκπαιδευτικών διαδικασιών, τα οποία θα μπορούσαν να στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή μέσω διαδικασιών κριτικής προσέγγισης και ερμηνείας της υπάρχουσας εκπαιδευτικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γεωργόπουλος, Α. (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλογαίτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φραγκούλης, Ι. (2003). *Η ανάγκη εφαρμογής της περιβαλλοντικής αγωγής στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός διδακτικού μοντέλου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- UNESCO (1990). *Strategic Internationale d' action en matière d' education et de formation relatives á l' environnement pour les années*. Paris: Unesco.
- UNESCO-UNEP (2007). *International consultation meeting on developing environmental education*. Paris: Unesco.

Σήφης Φραγκούλης

Πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων

Τα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes) αποτελούν μια ιδιαίτερα περιεκτική έννοια που περιλαμβάνει τα παράγωγα τα οποία προκύπτουν από όλες τις εκδοχές και τους τύπους της μάθησης. Παρά τους διάφορους ορισμούς και τις επιμέρους θεωρήσεις, δεν πρόκειται για όρο που προέκυψε ξαφνικά αφού, παραδοσιακά, τα εκπαιδευτικά συστήματα ενδιαφερόντουσαν για την οριοθέτηση των σκοπών και των ειδικότερων στόχων κάθε μαθησιακής διεργασίας. Στην εποχή μας, αναδύεται εκ νέου η νοηματοδότηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, με βασικό τους χαρακτηριστικό τη συσχέτιση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας καθώς και με μια σειρά άλλων διαστάσεων όπως η ποσοτικοποίηση, η μετρησιμότητα, η κατανόησή τους ως μερών/σπονδύλων που απαρτίζουν ένα ενιαίο όλο. Κατά κανόνα, τα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρονται σε όλα αυτά που ένας εκπαιδευόμενος αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να είναι σε θέση να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, ανεξαρτήτως του τρόπου με τον οποίον αυτή έχει υλοποιηθεί. Με άλλα λόγια, όταν αναφερόμαστε στα «μαθησιακά αποτελέσματα», η έμφαση δίνεται στις «εκροές» που προκύπτουν από μια μαθησιακή διεργασία που λαμβάνει χώρα είτε σε ένα τυπικό, μη τυπικό ή άτυπο πλαίσιο μάθησης. Ειδικότερα, ο κυρίαρχος εννοιολογικός τόπος προσδιορισμού τους κινείται στις συνδηλώσεις εκείνες που αποσαφηνίζουν το τι πραγματικά αναμένεται να γνωρίζει ένα εκπαιδευόμενος, το τι είναι σε θέση να κάνει και εν τέλει το πόσο αποτελεσματικά και επιτυχώς δύναται να διεκπεραιώνει αυτό που έχει αποκτήσει ως αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στη βιβλιογραφία τα μαθησιακά αποτελέσματα εκφράζονται, κυρίως, μέσα από το τρίπτυχο «γνώσεις», «δεξιότητες», «ικανότητες» επιχειρώντας να καλύψουν, με διακριτό τρόπο, διαστάσεις γνωσιοθεωρητικού εύρους (πληροφορίες, αρχές, θεωρίες), χειρωνακτικής επιδεξιότητας (πρακτικές εφαρμογής γνώσεων, επίλυσης

προβλημάτων, χρήσης μεθόδων, υλικών κ.ά), και αποτελεσματικής επάρκειας στη διαχείριση καταστάσεων και διαδικασιών (χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων με αυτονομία και υπευθυνότητα), που αναφέρονται στην προσωπική και επαγγελματική ζωή.

Η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αφορά στη διαδικασία που οδηγεί στην τυπική και θεσμοθετημένη έκδοση ενός πιστοποιητικού, πτυχίου ή διπλώματος που επιβεβαιώνει με επίσημο τρόπο την κατοχή ενός συνόλου αποτελεσμάτων μάθησης, τα οποία εδράζονται στο τρίπτυχο γνώσεις - δεξιότητες - ικανότητες. Επί της ουσίας, η πιστοποίηση ως επίσημη διαδικασία εμπεριέχει την αξιολόγηση, τον έλεγχο και την επικύρωση - των μαθησιακών αποτελεσμάτων που ένα υποκείμενο κατέχει - από έναν αρμόδιο ή εξουσιοδοτημένο φορέα ο οποίος, βάσει ενός προκαθορισμένου προτύπου, διενεργεί την πιστοποίηση και αποδίδει το αντίστοιχο επίσημο έγγραφο που εγγυάται την εγκυρότητα της διαδικασίας. Η πιστοποίηση, ουσιαστικά, εμπεριέχει την αξιολόγηση και την επικύρωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Διαφοροποιείται από την αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων η οποία αφορά στη διαδικασία αποδοχής γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και συνδέεται είτε με την επίσημη χορήγηση πτυχίων, διπλωμάτων ή πιστοποιητικών είτε με την απόδοση ισοδυναμίας ή δικαιωμάτων που χορηγούνται από αρμόδιους κοινωνικούς ή οικονομικούς φορείς και οργανισμούς. Η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων καταλαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερο εύρος σε διαδικασίες συγκρότησης προγραμμάτων σπουδών στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και επί της ουσίας αποτελεί μια αυτόνομη θεσμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα πλήθος διεργασιών, τεχνικών και πρακτικών που συμμετέχουν σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίον αυτή σχεδιάζεται και εντέλει υλοποιείται. Είναι σαφές πως στο εσωτερικό κάθε χώρας υπάρχει υψηλός βαθμός ανομοιογένειας και διαφοροποίησης, καθώς συντρέχουν εντελώς διαφορετικές ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες οι οποίες επικαθορίζουν τους τρόπους και τις διαδικασίες της πιστοποίησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Φωτόπουλος, Ν., & Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά Βίου Μάθηση, Πιστοποίηση Προσόντων & Διασφάλιση ποιότητας. Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Παρατηρητήριο INE/ΓΣΕΕ.
- Νόμος 3879/2010, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις(ΦΕΚ 163/ Α'/21-9-2010).
- Cedefop (2011). *Glossary, Quality in Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications office of the European Union.

«Πόλη που μαθαίνει»

1. Η Πόλη που Μαθαίνει ως Οργανισμός Μάθησης

Η έννοια της «Πόλης που Μαθαίνει» ή της «Πόλης Μάθησης» (Learning City) παραπέμπει για πολλούς σ' αυτήν του «Οργανισμού που Μαθαίνει» (Learning Organization). Ο P. Senge, επιχειρώντας να ορίσει την έννοια ενός οργανισμού μάθησης, αναφέρεται σε οργανισμούς που προτρέπουν σε συνεχή μάθηση και δημιουργία γνώσεων σε όλα τα επίπεδα. Σε σύντομο χρόνο, μετατρέπουν τις γνώσεις αυτές σε μια διαδικασία μεταβολής στον τρόπο που ενεργούν. Όπως, μάλιστα, πολλοί σημειώνουν, με τις στρατηγικές που υιοθετούν προωθούν τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενεργό συμμετοχή στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, αναδεικνύοντας διαφορετικές οπτικές. Η εφαρμογή αυτών των αρχών δεν είναι εύκολη. Στον χώρο των επιχειρήσεων είναι πολλές οι έρευνες που αναδεικνύουν ότι σε μια σκληρή οικονομική πραγματικότητα είναι λίγες οι πιθανότητες να υλοποιείται ένα μοντέλο οργανισμού μάθησης. Η αλλαγή στάσεων απαιτεί χρόνο, ενώ και οι ίδιες οι διαδικασίες που εφαρμόζονται στις επιχειρήσεις δεν είναι συνήθως συμμετοχικές.

Στο κοινωνικό επίπεδο, τα πράγματα είναι εξίσου δύσκολα. Αν και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στα κείμενά της αναφέρεται σε μία νέα εποχή που ανατέλλει, προτάσσοντας το ιδεώδες μιας Κοινωνίας Μάθησης που διασφαλίζει την ευζωία των πολιτών, ο Jarvis, ήδη από το 2004, σε μια κριτική ανάγνωση της πραγματικότητας μιλά για τα αδιέξοδα της διά βίου μάθησης που προσδιορίζεται περιοριστικά από τις απαιτήσεις μιας οικονομίας της γνώσης. Ο πολίτης εθίζεται και γίνεται καταναλωτής, ενώ το ίδιο το κοινωνικό σύστημα επιβάλλει όρους κοινωνικού αποκλεισμού, αποδυναμώνοντας κάθε πολιτική ένταξης.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, η κρίση των τελευταίων χρόνων έκανε πολλούς να μιλούν για κοινωνίες - οργανισμούς μάθησης που επιβιώνουν, όταν “εκπαιδεύονται” και αλλάζουν. Γίνεται αναφορά σε κοινωνικές διεργασίες και σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που, ωστόσο, δεν είναι ουδέτερες πολιτικά, έχουν ιδεολογικό πρόσημο, δημοκρατικό και προοδευτικό. Ήδη ο Freire, από τα μέσα του 20ου αιώνα, αναφέρεται σε μια εκπαίδευση αφιερωμένη στην πρόκληση της κοινωνικής αλλαγής, πράξη κατά κύριο λόγο πολιτική και κατά δεύτερο γνωστική. Αναδεικνύοντας την αξία της «λαϊκής επιμόρφωσης» για την ενδυνάμωση των κοινωνικά αποκλεισμένων, διαμορφώνει ουσιαστικά μια παιδαγωγική πρόταση που αποτελεί διαδικασία απελευθερωτική και μέσο για την κριτική συνειδητοποίηση. Ενώ, σε επίπεδο κοινωνίας πια, αναδεικνύεται η ανάγκη ενός διαλόγου αναζήτησης μορφών πολιτικής δράσης, που θα μπορούσαν να αναληφθούν ενάντια στους καταπιεστικούς μηχανισμούς. Αντίστοιχα, στα κείμενα του Mezirow περιγράφεται η ανάγκη για ιδανικές συνθήκες μάθησης και δημοκρατικού διαλόγου που συγκροτούν, στο επίπεδο μιας τοπικής κοινωνίας που εκπαιδεύεται, μια πολιτική φιλοσοφία ανοχής, ισότητας και συμμετοχής. Ο Peter Jarvis αναγνωρίζει, βέβαια, πως η έννοια μιας κοινότητας ανθρώπων που μαθαίνει είναι μια έννοια συγκεχυμένη, που συχνά προκαλεί σύγχυση, αλλά τη συνδέει ευθέως με την έννοια της κοινωνικής αλλαγής. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια συνεχιζόμενη διαδικασία, καθώς δεν υπάρχει ένα μαγικό όριο που, αν μια πόλη το ξεπεράσει, θα είναι πια μια Πόλη που Μαθαίνει.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι Πόλεις που Μαθαίνουν αποτελούν στην ουσία οργανισμούς μάθησης, που καλούνται συνεχώς να μετασχηματίζουν τον εαυτό τους. Δεν μπορεί να είναι απλά Έξυπνες Πόλεις (Smart Cities). Οι Έξυπνες Πόλεις ξεκινούν από τις ψηφιακές εφαρμογές, την τεχνητή νοημοσύνη, τις βιώσιμες υποδομές. Οι Πόλεις που Μαθαίνουν ξεκινούν από τους ανθρώπους, τις οικογένειές τους, τις ανάγκες τους. Έχουν στόχο τη συνειδητοποίηση των αιτιών μιας κοινωνικής κρίσης και την αλλαγή.

2. Η UNESCO και το παγκόσμιο δίκτυο των Πόλεων που Μαθαίνουν (Learning Cities)

Τον Σεπτέμβριο του 2015, υιοθετήθηκε από τα 193 κράτη μέλη των Ηνωμένων Εθνών ένα κοινό σχέδιο, η Ατζέντα 2030, για την επίτευξη ενός καλύτερου μέλλοντος για όλους. Η Ατζέντα 2030 αποτελεί οδηγό μιας διαδρομής για τα επόμενα 15 χρόνια προς την εξάλειψη της ακραίας φτώχειας, την καταπολέμηση της ανισότητας και της αδικίας και την προστασία του Πλανήτη μας. Δεν είναι λίγοι αυτοί που πιστεύουν πως το ιδανικό πλαίσιο αυτής της κοινωνικής παρέμβασης είναι οι πόλεις. Εκεί μπορούμε να συναντήσουμε μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της ατζέντας για τη βιώσιμη ανάπτυξη, καθώς συναντούμε το τοπικό με το παγκόσμιο, τις τοπικές πρακτικές και τους παγκόσμιους στόχους.

Ήδη από το 2012, το Ινστιτούτο Διά Βίου Μάθησης (UIL) της UNESCO – ο μοναδικός οργανισμός στην οικογένεια των Ηνωμένων Εθνών που προωθεί τη διά βίου μάθηση – διαμορφώνει τις συνθήκες για την ενεργοποίηση του παγκόσμιου δικτύου

των Πόλεων που Μαθαίνουν (*Learning Cities*). Το δίκτυο των *Learning Cities* φιλοδοξεί να προωθήσει την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την ανάπτυξη ικανοτήτων μεταξύ των μελών του, για να βελτιώσουν τις λειτουργίες τους. Στη *Διακήρυξη του Πεκίνου* για τις Πόλεις που Μαθαίνουν περιγράφεται το όραμα μιας πόλης που - σε μια περίοδο κρίσης - διευκολύνει την ατομική ενδυνάμωση και εξέλιξη, διαμορφώνει όρους κοινωνικής συνοχής, καλλιεργεί την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, προωθεί την οικονομική και πολιτιστική ευημερία, θέτει τα θεμέλια της βιώσιμης ανάπτυξης. Αν και αναγνωρίζεται ότι οι πόλεις διαφέρουν στην πολιτισμική και εθνοτική τους σύνθεση, στην πολιτιστική τους κληρονομιά, επισημαίνεται ότι κάποια χαρακτηριστικά είναι κοινά. Ως Πόλη που Μαθαίνει ορίζεται «η πόλη που κινητοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους κάθε τομέα της, ώστε: (α) να προωθήσει την μάθηση χωρίς αποκλεισμούς, από τη βασική μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση, (β) να αναζωογονήσει το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε μαθησιακές διαδικασίες στις οικογένειες και τις κοινότητες, (γ) να διευκολύνει τη μάθηση με σκοπό την απασχόληση καθώς και τη μάθηση μέσα στους χώρους εργασίας, (δ) να επεκτείνει τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών μάθησης, (ε) να ενισχύσει την ποιότητα στη μάθηση, και (στ) να προωθήσει μια κουλτούρα διά βίου μάθησης».

Στα κείμενα της UNESCO γίνεται λόγος για αξιοποίηση των πόρων μιας τοπικής κοινωνίας και για αλλαγή στο πλαίσιο διαλόγου και αλληλεπίδρασης ενός δικτύου τοπικών φορέων και ενεργών πολιτών στη βάση των αρχών του πεδίου της διά βίου μάθησης. Για την ενεργοποίηση μιας Πόλης που Μαθαίνει υπάρχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις:

1. (1) Ισχυρή πολιτική βούληση και δέσμευση των αρχών μιας πόλης
2. (2) Συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών
3. (3) Κινητοποίηση και αξιοποίηση των πόρων

Σημαντική είναι η σύνδεση που κάνει η UNESCO ανάμεσα στις Πόλεις που Μαθαίνουν και τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs), όπως αυτοί περιγράφονται στην Agenda 2030 των Ηνωμένων Εθνών, και ιδιαίτερα με τους στόχους SDG 4 (Εξασφάλιση δίκαιης, χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης και ευκαιρίες διά βίου μάθησης για όλους) και SDG 11 (Δημιουργία πόλεων χωρίς αποκλεισμούς, ανθεκτικών και βιώσιμων).

Μέχρι τις αρχές του 2021, όλο και μεγαλύτερος αριθμός κρατών μελών της UNESCO εκφράζει ενδιαφέρον για την ένταξη στην πρωτοβουλία. Περίπου 230 πόλεις από 53 χώρες έγιναν ως τώρα δεκτές και είναι ενεργές στο δίκτυο σε παγκόσμιο επίπεδο· εννιά από αυτές είναι ελληνικές, καθιστώντας την ελληνική κοινότητα μια από τις μεγαλύτερες σε αριθμό! Η Λάρισα ήταν η πρώτη ελληνική πόλη που εντάχθηκε στο Παγκόσμιο Δίκτυο των «*Learning cities*» της UNESCO (2015). Δυο χρόνια αργότερα, στο Cork της Ιρλανδίας, ήταν μια από τις 16 πόλεις στον κόσμο που βραβεύτηκαν από την UNESCO για τις προσπάθειές τους στο πεδίο. Το 2019, στην 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη των Πόλεων που Μαθαίνουν στο Medellín της Κολομβίας,

θα βραβευτεί μια δεύτερη ελληνική πόλη, το Ηράκλειο. Στη ίδια Συνδιάσκεψη, αναδεικνύοντας τις προτεραιότητες του Δικτύου, θα δημιουργηθούν 7 θεματικές ομάδες πόλεων στις οποίες θα οριστούν 15 συντονίστριες πόλεις για περίοδο δύο χρόνων. Η πόλη της Λάρισας θα αναδειχθεί συντονίστρια πόλη του δικτύου στη θεματική “Citizenship Education”. Οι συντονίστριες πόλεις στις 7 θεματικές ομάδες είναι:

1. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Hamburg (Γερμανία) και Shanghai (Κίνα)
2. Δικαιοσύνη και Ένταξη: Melton (Αυστραλία), Wuhan (Κίνα) and Mantes-La-Jolie (Γαλλία)
3. Εκπαιδευτικός προγραμματισμός, Παρακολούθηση και Αξιολόγηση Goyang (N. Κορέα) και Huejotzingo (Μεξικό)
4. Εκπαίδευση στην Ενεργό Πολιτειότητα: Λάρισα (Ελλάδα) και Yeonsu (N. Κορέα)
5. Επιχειρηματικότητα: Chengdu (Κίνα) και Limerick (Ιρλανδία)
6. Υγεία και Ευημερία: Cork (Ιρλανδία) και Osan (N. Κορέα)
7. Αλφαριθμητισμός: Santiago (Μεξικό) και Villa María (Αργεντινή)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δελγιάννης, Δ. (2020). Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων: ένας νέος θεσμός μάθησης για μία Πόλη που Μαθαίνει. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 47, 20-29.
- Deligiannis, D., & Pavlakis, M. (2016). Promoting dialogue for transformative learning in local communities: the case of a Learning City in Greece. In D. Andritsakou, & E. Kostara (Eds.), *ESREA network on Interrogating Transformative Processes in Learning Proceedings of the 2nd Conference of ESREA’s Network “Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue”*, Athens 24-26 June 2016 (pp. 135-143). Athens: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- European Commission (1995). *White Paper on Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Commission.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice*. London: Routledge.
- Kearns, P. (2015). *Learning cities on the move. Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 153-168.

- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Μπαγάκης Γ., Δεληγιάννης Δ., Κουλαουζίδης Γ. και Ηλιοπούλου Μ. (2019). *Πόλεις που Μαθαίνουν. Καλές πρακτικές, μεθοδολογίες και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). *Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities*. *International Review of Education*, 59, 409-423.
- Senge, P. (1991). *The Fifth Discipline: the art and practice of the Lifelong Learning Organization*. **London: Century Business**.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –UNESCO (2015). *The Beijing Declaration on Building Learning Cities* <https://uil.unesco.org/fileadmin/key-documents/LifelongLearning/learning-cities/en-unesco-global-network-of-learning-cities-guiding-documents.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –UNESCO Institute For Lifelong Learning (UIL) (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. [UIL | UNESCO Institute for Lifelong Learning](http://uil.unesco.org)
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Δημήτρης Δεληγιάννης

Ρόλοι εκπαιδευόμενων

Ρόλος θεωρείται η στάση, η συμπεριφορά και οι ευθύνες που αναλαμβάνει ένα άτομο στο πλαίσιο μίας ομάδας, ως αποτέλεσμα της συνάντησης και της αλληλεπίδρασής του με τα άλλα μέλη της ομάδας. Οι ρόλοι μπορεί να είναι «επίσημοι/φανεροί» ή «ανεπίσημοι/κρυφοί». Οι ρόλοι στην εκπαιδευόμενη ομάδα είτε εστιάζουν στον μαθησιακό στόχο είτε αποτελούν μέσο εκδήλωσης των συναισθημάτων των εκπαιδευόμενων. Οι ρόλοι περιλαμβάνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων για μια συγκεκριμένη κατάσταση και για τις αντιδράσεις των άλλων αλλά και τις προσδοκίες τους για τον τρόπο με τον οποίον οι ίδιοι θα λειτουργήσουν, όταν βρεθούν αντιμέτωποι με μία κατάσταση.

Η έρευνα για τη σημασία των ρόλων στις ομάδες αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1990 και εστίασε στον τρόπο με τον οποίον οι ρόλοι σε μία ομάδα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Τα ευρήματα των πρώτων μελετών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα μίας ομάδας οφείλεται στον αριθμό και στο είδος των ρόλων που εμφανίζονται στην ομάδα και ότι στις ομάδες κυριαρχούν, συνήθως, εννέα ρόλοι που αποτελούν ενδείξεις συμπεριφορών, παρά ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ατόμου. Οι ρόλοι που ανέδειξαν αυτές οι μελέτες ήταν του σχεδιαστή, του ερευνητή, του συντονιστή, του διαμορφωτή, του αξιολογητή, του συνεργάσιμου, του εργατικού, του συνθετικού και του ειδικού. Ορισμένοι από αυτούς θεωρήθηκαν ρόλοι δράσης, άλλοι κοινωνικοί ρόλοι και άλλοι ρόλοι σκέψης. Στους ρόλους δράσης περιλαμβάνονται οι ρόλοι του διαμορφωτή, του εργατικού και του συνθετικού. Στους κοινωνικούς ρόλους εντάσσονται οι ρόλοι του συντονιστή, του ερευνητή και του συνεργάσιμου, ενώ στους ρόλους σκέψης, του αξιολογητή, του σχεδιαστή και του ειδικού. Οι ρόλοι χωρίζονται, επίσης, σε αυτούς

που είναι επιθυμητοί, σε αυτούς που είναι διαχειρίσιμοι και στους ανεπιθύμητους, με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι δεν αισθάνονται άνετα, παρότι τους υιοθετούν. Ένας ρόλος που διερευνήθηκε ιδιαίτερα είναι του ειδικού που φαίνεται ότι μεταβιβάζει επιλεκτικές πληροφορίες στα μέλη της ομάδας, ενώ, παράλληλα, αποφεύγει την ανοικτή συζήτηση, επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό τη λήψη αποφάσεων.

Στην ομάδα των εκπαιδευομένων εμφανίζονται και ορισμένοι ρόλοι παρέκκλισης, που θέτουν φραγμούς στην επικοινωνία και την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Οι ρόλοι παρέκκλισης εκφράζονται, συνήθως, από έναν εκπαιδευόμενο που με την αρνητική συμπεριφορά του προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των άλλων, εμποδίζοντας την επίτευξη των στόχων. Διάφοροι ρόλοι που λειτουργούν εις βάρος της εκπαιδευόμενης ομάδας εμφανίζονται μέσα και από άλλες μορφές συμπεριφοράς. Μια από αυτές είναι η κυριαρχική συμπεριφορά, με την οποία ένα μέλος διεκδικεί την εξουσία της ομάδας ή λειτουργεί υπεροπτικά, ώστε να την χειραγωγήσει και να την ελέγξει προς όφελός του. Εμπόδια στη λειτουργία της ομάδας θέτει και η συμπεριφορά της απόσυρσης. Ένα μέλος της ομάδας μπορεί να αποσύρεται είτε μέσα από συχνές απουσίες είτε, κυρίως, σε ψυχικό επίπεδο. Με την απόσυρση αποφεύγει να πάρει θέση, να συμμετάσχει σε συζητήσεις και να απαντήσει σε κρίσιμες ερωτήσεις που θέτει η ομάδα. Με τον τρόπο αυτόν, επιτυγχάνει να διατηρήσει μία συναισθηματική απόσταση την οποία αισθάνεται απαραίτητη, προκειμένου να μειώσει το άγχος και την ανασφάλεια που βιώνει. Παράλληλα, όμως, μειώνει και τον βαθμό συμμετοχής και εμπλοκής του στην ομάδα, δυσχεραίνοντας τη συνολική λειτουργία της.

Ένας άλλος μηχανισμός που μπορεί να υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι είναι η υποτίμηση των ιδεών, των προτάσεων και των απόψεων των άλλων μέσα από σαρκασμό ή αστειεύσεις. Οι παραπάνω συμπεριφορές αποτελούν μία ακόμα προσπάθεια πρόκλησης εμποδίων στην εξέλιξη της ομάδας και στην επίτευξη του έργου της. Η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία με συνεχείς διαφωνίες με τα άλλα μέλη της ομάδας, η πεισματική αντίθεση προς το σύνολο των επιθυμιών της ομάδας και η κρυφή ατζέντα ορισμένων μελών, επίσης εμποδίζουν την πρόοδο της ομάδας. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα, όταν υπάρχουν παράπλευρες συζητήσεις, ψίθυροι, γελάκια και μυστικοί διάλογοι μεταξύ δυο μελών στη διάρκεια της εκπαιδευτικής ώρας. Τα φαινόμενα αυτά εμφανίζονται ιδίως, όταν αμφισβητείται ο ρόλος του εκπαιδευτή/ εκπαιδευτικού ή όταν η κρυφή ατζέντα ορισμένων εκπαιδευομένων που έχουν ισχύ λόγω θέσης ή ρόλου κυριαρχεί.

Οι διαφορετικοί ρόλοι σε μία ομάδα εκπαιδευομένων ερμηνεύονται, επίσης, σε σχέση με τις συγκρουσιακές σχέσεις που, ενδεχομένως, βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι με σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους, όπως οι γονείς ή οι δάσκαλοί τους. Οι συγκρούσεις εμφανίζονται με τη μορφή της αντίστασης απέναντι στον εκπαιδευτή και προκαλούν εμπόδια στην εξέλιξη της μαθησιακής διεργασίας. Οι μορφές αντίστασης των εκπαιδευομένων στις μαθησιακές δραστηριότητες της ομάδας περιλαμβάνουν τάσεις και συμπεριφορές όπως είναι η μονοπώληση του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτή και της ομάδας, η δημιουργία υπό-ομάδων, η υποτίμηση του ρόλου και της συνεισφοράς

άλλων μελών της ομάδας, η κατασκευή αποδιοπομπαίων τράγων, η έλλειψη συνεργασίας στην ομάδα και η επιδεικτική σιωπή. Χαρακτηριστικοί, πάντως, ρόλοι που συναντώνται στο πλαίσιο ομάδων εκπαίδευσης είναι οι παρακάτω:

- ✖ Ο κυριαρχικός εκπαιδευόμενος μπορεί να διαλύσει μία ομάδα. Η συμπεριφορά του οφείλεται στο άγχος που βιώνει και του δημιουργεί την ανάγκη να ελέγξει την ομάδα. Χαρακτηριστικό στοιχείο της συμπεριφοράς του είναι η τάση να μιλάει συνεχώς, προσπαθώντας να προσελκύσει την προσοχή. Οι κυριαρχικός, συνήθως, αποφεύγει τα δύσκολα θέματα και τις στενές σχέσεις με τους άλλους στην ομάδα, είναι μοναχικός, ενώ συχνά μπορεί να παίξει και τον ρόλο του «θύματος».
- ✖ Ο λεπτολόγος είναι το άτομο που ρωτάει συνεχώς, ίσως γιατί θέλει να μάθει κάτι. Με αυτόν τον τρόπο, αποφεύγει να μιλήσει για τον εαυτό του. Όμως ενδέχεται οι άλλοι να του αποδώσουν τον ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου.
- ✖ Ο ομιλητικός μιλάει συχνά, όχι όμως επί της ουσίας, και συνήθως αμέσως μετά από κάποιον άλλον, σχολιάζοντας τα όσα είπε.
- ✖ Το θύμα διηγείται, συνήθως, θλιβερές ιστορίες και δράματα και την ίδια στιγμή ελέγχει να δει, εάν οι άλλοι τον ακούν.
- ✖ Ο αφηγητής έχει, συνήθως, δυσκολίες στην έκφραση και χρειάζεται πολύ χρόνο μέχρι να πει αυτά που θέλει, χωρίς να ξέρει πότε να σταματήσει.
- ✖ Ο ευαίσθητος, συνήθως, προσβάλλεται με το παραμικρό. Μοιάζει με το θύμα, αλλά συχνά είναι πολύ ευαίσθητος και πληγώνεται πραγματικά.
- ✖ Ο επιθετικός νιώθει, συνήθως, θυμό που θέλει να τον εκφράσει προς τα έξω, χωρίς να ενδιαφέρεται για τον αποδέκτη.
- ✖ Ο προσαρμοστικός έχει, συνήθως, όλες τις σωστές απαντήσεις για την ομάδα, αλλά αποφεύγει το προσωπικό ρίσκο κάνοντας γενικές διαπιστώσεις. Συχνά, ασκεί κριτική στους άλλους ότι δεν έχουν ομαδικό πνεύμα.
- ✖ Το στρείδι το οποίο δίνει γενικές απαντήσεις, ακόμη και όταν του απευθύνουν ερώτηση ευθέως, και δεν συνεισφέρει κάτι ουσιαστικό στην ομάδα.
- ✖ Το φάντασμα είναι κορυφή στην κρυφή ατζέντα και χρησιμοποιεί την ομάδα για προσωπικό όφελος. Συχνά, προκαλεί συγκρούσεις στην ομάδα και μετά βρίσκει τρόπο να κατηγορήσει τους άλλους.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, οι εκπαιδευτές να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη δυναμική και τη διεργασία των ομάδων, προκειμένου να αναγνωρίζουν, να ταξινομούν και να διαχειρίζονται ζητήματα ρόλων και συμπεριφοράς, καθώς ακόμα και οι θεωρούμενοι ως «δύσκολοι» ρόλοι είναι ιδιαίτερα διαφωτιστικοί, αφού στην ουσία εκφράζουν συνολικά τη διάθεση και τη στάση των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας και βοηθούν τον εκπαιδευτή να κατανοήσει τα συναισθήματα που βιώνει η ομάδα και να λειτουργήσει ανάλογα. Ωστόσο, και η ίδια η εκπαιδευτική ομάδα έχει ικανότητα

αυτορρύθμισης διά μέσου της τήρησης των κανόνων λειτουργίας της και συνεπώς μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και λήψης αποφάσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιπλητάρης, Αθ. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.

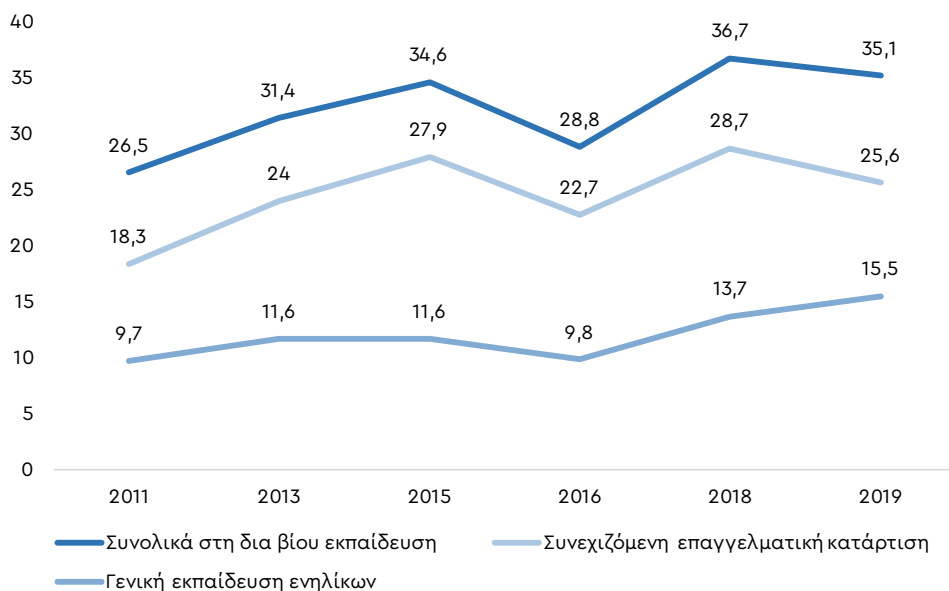
Θωμάς Μπαμπάλης

Συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες έχει χαρακτηριστεί από ερευνητές ως μια από τις περισσότερο ενεργές ερευνητικές περιοχές του πεδίου. Από θεωρητική άποψη, οι πρώτες αναφορές στο δικαίωμα, τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες συμμετοχής εντοπίζονται στους πρώτους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων (για παράδειγμα στα έργα των Lindeman και Yaxlee), πριν από περίπου εκατό χρόνια. Οι πρώτες έρευνες για τον βαθμό συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκκινούν στις Ηνωμένες Πολιτείες λίγο αργότερα. Η μέτρηση της συμμετοχής συνδέεται άμεσα με τους παράγοντες που την προωθούν (κίνητρα και λόγοι συμμετοχής), αλλά και την απομειώνουν (εμπόδια). Ωστόσο, το ζήτημα της αποτύπωσης του ποσοστού συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί διαχρονικά ένα από τα δυσχερέστερα ερευνητικά εγχειρήματα. Ήδη από το 1977, σε έκθεση του ΟΟΣΑ, σημειώνονται μια σειρά από αιτίες που καθιστούν δυσχερή τη συγκέντρωση αξιόπιστων στατιστικών στοιχείων. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν: την ασάφεια ως προς το εύρος και τον τύπο των δραστηριοτήτων που καλύπτει η εμβέλεια της εκπαίδευσης ενηλίκων, τη σύγχυση ως προς την έννοια της συμμετοχής, την ύπαρξη μεγάλου αριθμού φορέων που παρέχουν διαφόρων τύπων εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε ενηλίκους, την ταυτόχρονη συμμετοχή σε περισσότερα του ενός προγράμματα, την απουσία δεδομένων από τις εθνικές στατιστικές αρχές, το παράθυρο χρόνου που χρησιμοποιείται (συνήθως έτος ή μήνας) αλλά και τον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις αναφορικά με τη συμμετοχή, τους λόγους και τα εμπόδια. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν προβληματικές τις συγκρίσεις μεταξύ των ευρημάτων διαφορετικών ερευνών, αφού στις περισσότερες από αυτές εντοπίζονται διαφορετικές μεθοδολογικές επιλογές ως προς αρκετές από τις παραπάνω παραμέτρους.

Η Eurostat, εδώ και αρκετά χρόνια, δημοσιεύει τα αποτελέσματα έρευνας σε όλες τις χώρες της ΕΕ, για τη συμμετοχή των ενηλίκων ηλικίας 25-64 ετών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προκύπτουν στο πλαίσιο των ερευνών για το εργατικό δυναμικό από τις επιμέρους εθνικές στατιστικές αρχές (LFS – Labor Force Survey). Τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στις αναφορές για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να επισημάνουμε έναν σοβαρό περιορισμό αυτής της έρευνας που σχετίζεται με το παράθυρο χρόνου, το οποίο σε αυτή την περίπτωση είναι ο προηγούμενος μήνας από τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιθανώς για τον λόγο αυτόν, από το 2007 και εντεύθεν, διεξάγεται και μια άλλη έρευνα (AES – Adult Education Survey) με παράθυρο χρόνο το προηγούμενο έτος από τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως συμβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις διεθνώς. Όπως όμως αναφέραμε, τα δεδομένα της έρευνας LFS έχουν μεγάλη αξία, ακριβώς γιατί με την πάροδο του χρόνου έχει δημιουργηθεί μια χρονοσειρά που επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη σχετική θέση των χωρών στην ΕΕ και αφετέρου με τις αυξομειώσεις σε κάθε χώρα. Για την Ελλάδα, τα ευρήματα δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια της περιόδου 2011-2019 έχουμε μια αρκετά σημαντική αύξηση (από 2,8% το 2011 σε 3,9% το 2019), δηλαδή το ποσοστό των συμμετεχόντων έχει αυξηθεί κατά 39,2%. Ωστόσο, η Ελλάδα αποκλίνει σημαντικά και συστηματικά από το μέσο ποσοστό συμμετοχής στην ΕΕ (9,15% το 2011 και 11,3% το 2019), κατατασσόμενη στις τρεις έως πέντε τελευταίες θέσεις στην ΕΕ-28.

Το 2008, τα ερευνητικά ινστιτούτα της ΓΣΕΕ και της ΓΣΕΒΕΕ ξεκίνησαν τον σχεδιασμό ενός ερευνητικού προγράμματος για την αποτύπωση των ποσοστών συμμετοχής, των κινήτρων και των εμποδίων (Καραλής, 2021). Τον σχεδιασμό της δειγματοληψίας, τη συλλογή και την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων ανέλαβε η εταιρεία ερευνών κοινής γνώμης MARC AE. Στις τέσσερις φάσεις της έρευνας διερευνήθηκε η συμμετοχή κατά τα έτη 2011, 2013, 2015 και 2016, 2018 και 2019, με παράθυρο χρόνου το προηγούμενο έτος από τη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ η περίοδος διεξαγωγής της ουσιαστικά καλύπτει την περίοδο της οικονομικής κρίσης στη χώρα (Merriam and Baumgartner, 2020, σ. 101). Σημειώνεται ότι η έρευνα αφορά τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό (μισθωτοί δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, αυτοπασχολούμενοι, ελεύθεροι επαγγελματίες, ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων και άνεργοι), ενώ στα συνολικά ποσοστά συμμετοχής έχει συνυπολογιστεί η πιθανή ταυτόχρονη συμμετοχή των πολιτών και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Όπως παρατηρούμε στο διάγραμμα που ακολουθεί, η συμμετοχή αυξάνεται από 26,5% το 2011 σε 35,1% το 2019, δηλαδή η αύξηση του ποσοστού των συμμετεχόντων κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα με αυτά της Eurostat (32,5%).



Όσον αφορά τα κίνητρα και τα εμπόδια, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η πρώτη ευρύτερα γνωστή συστηματική διερεύνηση των κινήτρων/λόγων 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 πραγματοποιήθηκε αργότερα ο Tough (1968) με εις βάθος συνεντεύξεις σε 35 εκπαιδευόμενους, καταγράφοντας ως βασικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα όχι για έναν 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 έρευνάς του ήταν η επιθυμία των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν τις γνώσεις που αποκτούν από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν. Εκκινώντας από την τυπολογία του Houle, ο Boshier δημιούργησε τη δεκαετία του 1970 την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής EPS (Educational Participation Scale), εστιάζοντας όχι μόνον στους τύπους των εκπαιδευομένων αλλά και στα κίνητρα συμμετοχής που προκύπτουν με βάση τους προσανατολισμούς τους. Η κλίμακα αυτή στη συνέχεια αποτέλεσε αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας από τον Boshier αλλά και άλλους ερευνητές (ενδεικτικά: Morstain & Smart, Fujita &

Starck), με αποτέλεσμα η πλέον πρόσφατη μορφή της κλίμακας να αποτελείται από τις ακόλουθες επτά κατηγορίες κινήτρων: (α) βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας, (β) ανάπτυξη κοινωνικών επαφών, (γ) εκπαιδευτική προετοιμασία, (δ) επαγγελματική εξέλιξη, (ε) βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια, (στ), επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων, (η) ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο.

Για τα εμπόδια συμμετοχής έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες, ωστόσο η πλέον διαδεδομένη είναι η τυπολογία εμποδίων της Cross που περιλαμβάνει τρεις ευρείες κατηγορίες εμποδίων: Η πρώτη είναι τα καταστασιακά (situational), δηλαδή 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. Η δεύτερη είναι τα θεσμικά (organizational), που περιλαμβάνουν παράγοντες 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 προγραμμάτων. Η τρίτη κατηγορία είναι τα προδιαθετικά (dispositional), που συνδέονται με τις στάσεις έναντι της μάθησης και τις αντιλήψεις που έχουν οι ενήλικοι για τον ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι, για παράδειγμα οι πολίτες τρίτης ηλικίας θεωρούν ότι είναι αρκετά μεγάλοι για να μάθουν ή οι ενήλικοι με περιορισμένο εκπαιδευτικό υπόβαθρο πιστεύουν ότι δε θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση.

Στην έρευνα του INE ΓΣΕΕ και του IME ΓΣΕΒΕΕ, οι λόγοι που διαχρονικά αναφέρονται με υψηλή συχνότητα ως σοβαρά κίνητρα συμμετοχής είναι οι εξής:

- ✖ Γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα; Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός στην εργασία μου.
- ✖ Γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή; Για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα, για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές, για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου ή για να βρω εργασία/καλύτερη εργασία.

Ως λιγότερο ισχυρά κίνητρα συμμετοχής εμφανίζονται να είναι η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και η φυγή από τα προσωπικά/οικογενειακά προβλήματα.

Όσον αφορά τα εμπόδια, από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι για τους πολίτες στην Ελλάδα αναμφισβήτητα το βασικό εμπόδιο είναι το κόστος συμμετοχής, αν και σταδιακά μειώνεται η επίδρασή του από την αρχή της δημοσιονομικής κρίσης έως σήμερα. Εκτός από το κόστος, στην ομάδα των συνηθέστερων και σημαντικότερων εμποδίων καταγράφονται η έλλειψη πληροφόρησης/ελλιπής ενημέρωση, η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών ή άλλων υποχρεώσεων, καθώς και λόγοι που σχετίζονται με την οργάνωση των σεμιναρίων, όπως οι ημέρες και ώρες υλοποίησης, η ποιότητα των σεμιναρίων, ο τόπος διεξαγωγής, καθώς και η μεγάλη διάρκειά τους. Η διαρκής αύξηση, από το 2015 και μετά, του παράγοντα που αναφέρεται στην ποιότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων παραπέμπει σε μια κατάρρευση του

επιπέδου ποιότητας στη διά βίου εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία επιβάλλει άμεσες παρεμβάσεις. Είναι μάλλον προφανές ότι η εφαρμογή πολιτικών απορρύθμισης από το 2012 και μετά, τόσο στο επίπεδο της πιστοποίησης των παρόχων κατάρτισης όσο και στο επίπεδο της ανάθεσης των προγραμμαμάτων κατάρτισης, είχε δραματικές επιπτώσεις στην ποιότητα των σχετικών δράσεων.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα αυτής της έρευνας είναι οι ανισότητες κατά τη συμμετοχή, ένα ζήτημα με το οποίο έχει ασχοληθεί εκτενώς ο Βεργίδης σε εργασίες του από το 1995 και εντεύθεν. Το διαθέσιμο εισόδημα είναι ένας από τους παράγοντες όπου εντοπίζονται ανισοτικές τάσεις. Ήδη από το 2011, ήταν περίπου διπλάσιοι οι συμμετέχοντες που δηλώνουν επαρκές εισόδημα, ωστόσο ο συγκεκριμένος δείκτης φαίνεται να αυξάνεται σημαντικά κατά το έτος 2016 (από 1,78 το 2015 σε 3,04 το 2016), ενώ κατά το 2018 και 2019 επανέρχεται στα επίπεδα του 2011 και του 2013. Οι τιμές του δείκτη για το εκπαιδευτικό επίπεδο επιβεβαιώνουν αυτό που αποτυπώνεται σε όλες τις σχετικές έρευνες διεθνώς, δηλαδή όσο περισσότερη εκπαίδευση έχει κάποιος τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης. Στη χώρα μας, οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν περίπου 2,5 φορές παραπάνω από τους αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη θέση και την κατάσταση απασχόλησης, όπως προκύπτει με βάση τα διαχρονικά ευρήματα της έρευνας, περισσότερο συμμετέχουν οι δημόσιοι υπάλληλοι, ακολουθούν οι ιδιωτικοί, στη συνέχεια οι ελεύθεροι επαγγελματίες και οι αυταοαπασχολούμενοι και τέλος οι άνεργοι. Με άλλα λόγια, όσο πιο σταθερή είναι η θέση στην αγορά εργασίας τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να συμμετάσχει κάποιος σε πρόγραμμα διά βίου εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρούμε το εύρημα ότι κατά τη διάρκεια της κρίσης φαίνεται να διαμορφώνεται μια σαφής διαχωριστική γραμμή μεταξύ όσων συμμετέχουν (insiders) στην αγορά εργασίας και όσων δεν είναι ενταγμένοι σε αυτήν (outsiders). Μάλιστα θα λέγαμε ότι το χάσμα μεταξύ αυτών των δύο ομάδων του πληθυσμού φαίνεται να διευρύνεται, καθώς οι δείκτες που αναφέρονται σε ανέργους έχουν μια διαρκή αυξητική τάση κατά την περίοδο 2011-2019. Όπως προκύπτει, με βάση τα διαχρονικά ευρήματα της έρευνας, η διά βίου εκπαίδευση λειτουργεί ως ενισχυτής των υφισταμένων ανισοτήτων, κυρίως ως προς τις παραμέτρους του διαθέσιμου εισοδήματος, του εκπαιδευτικού επιπέδου και της θέσης στην απασχόληση. Ζητούμενο εξακολουθεί να παραμένει η καλύτερη στόχευση των εφαρμοζόμενων πολιτικών, προκειμένου να καλυφθούν εκείνες οι κοινωνικές ομάδες για τις οποίες, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, διαπιστώνεται υστέρηση κατά τη συμμετοχή (διαθέσιμο εισόδημα, χαμηλά εκπαιδευτικά επίπεδα, άνεργοι).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (2014). Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 121-150). Αθήνα: Gutenberg. .

- Καραλής, Θ. (2021). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση – Ερευνητική έκθεση για το έτος 2013*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Merriam, S.B., & Baumgartner, L.M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Θανάσης Καραλής

Συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση

Η έννοια της Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης

Με τους όρους «συνδικαλιστική εκπαίδευση» (trade union education) και «συνδικαλιστική επιμόρφωση» (trade union training), έχει καθιερωθεί να αναφερόμαστε στο σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, προκειμένου να διασφαλίσουν την εσωτερική οργανωτική τους λειτουργία αλλά και να ενδυναμώσουν την συνδικαλιστική δράση μέσα από τη διαμόρφωση κοινών ιδεολογικών και πολιτιστικών αναφορών μεταξύ των μελών τους.

Η Συνδικαλιστική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση (ΣΕΕ) εντάσσεται οργανικά, τόσο ως προς την στόχευσή της όσο και ως προς τις μεθόδους της, στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 1999). Η UNESCO, ήδη από το 1976, αναγνωρίζει τον ρόλο της «στην ανάπτυξη ανεξάρτητης και κριτικής στάσης αλλά και στην καλλιέργεια των αναγκαίων ικανοτήτων για την κατανόηση των κοινωνικών αλλαγών που επηρεάζουν την εργασία και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή στην διαχείριση των κοινωνικών υποθέσεων, σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων».

Σύμφωνα με την Διεθνή Οργάνωση Εργασίας (ILO, 2007), η ΣΕΕ ορίζεται ως «η διαδικασία μέσα από την οποία οι εργαζόμενοι μαθαίνουν να αντιπροσωπεύουν τους συναδέλφους τους στον εργασιακό χώρο και στην κοινωνία με την ανάπτυξη συνδικάτων τα οποία να είναι αποτελεσματικά στις συλλογικές διαπραγματεύσεις, τη στρατολόγηση νέων μελών και την ανάληψη πολιτικής δράσης»

Με βάση τα παραπάνω, και ακολουθώντας τον Spencer (2007), μπορούμε να προσδιορίσουμε τους βασικούς σκοπούς της ΣΕΕ ως εξής:

- α) προετοιμασία των συνδικαλιστικών στελεχών και του διοικητικού προσωπικού των συνδικαλιστικών οργανώσεων για την εκπλήρωση του ρόλου και των καθηκόντων τους στο συνδικάτο,
- β) εκπαίδευση των μελών των σωματείων σε ζητήματα κοινωνικών πολιτικών και πολιτικών εργασίας, όπως προωθούνται μέσα από τα πρότυπα διοίκησης και τις αλλαγές στο εργατικό δίκαιο,
- γ) ανάπτυξη συνδικαλιστικής συνείδησης που να υποστηρίζει την κοινωνική δράση, να διαμορφώνει κοινούς στόχους και να διαχέει κοινές οργανωτικές και επικοινωνιακές εμπειρίες.

Στο πλαίσιο της βιβλιογραφίας, έχει προταθεί πλήθος ανάλογων αναφορών στους σκοπούς τις ΣΕΕ⁴. Παρά την επιμέρους διαφοροποίησή τους, η οποία οφείλεται, -σε μεγάλο βαθμό- στις εθνικές ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τα πεδία της συνδικαλιστικής δράσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι δυνατόν να διακρίνουμε τρεις κύριες στοχεύσεις ως προς το είδος των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ΣΣΕ:

- α) Απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη συνδικαλιστική δράση.
- β) Ανάπτυξη αναλυτικών και ερμηνευτικών ικανοτήτων του κοινωνικού, οικονομικού και εργασιακού περιβάλλοντος.
- γ) Προσέλκυση των εργαζομένων στα σωματεία και κοινωνική ενδυνάμωση των μελών τους.

Τυπολογία της Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των συνδικαλιστικών φορέων μπορούν να τυποποιηθούν ανάλογα με το περιεχόμενό τους και τους ειδικότερους πληθυσμούς-στόχους στους οποίους απευθύνονται. Ο Bruce Spenser (2002) διακρίνει ανάμεσα σε προγράμματα «πυρηνικής» ή βασικής συνδικαλιστικής εκπαίδευσης, όπου στόχος είναι η απόκτηση αναγκαίων δεξιοτήτων για τη συνδικαλιστική δράση και σε «θεματικές» εκπαιδεύσεις, που αποσκοπούν στην αντίληψη του ευρύτερου εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος και στην ευαισθητοποίηση απέναντι σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα, όπως η διαπολιτισμική ενημερότητα, οι έμφυλες διακρίσεις στην εργασία, κ.λπ. Ένα τρίτο είδος αφορούν οι «σπουδές εργασίας» (“Labour Studies”), οι οποίες εστιάζουν σε θέματα εμβάθυνσης στην εργασία και την απασχόληση, έχοντας έναν περισσότερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό, με μαθησιακά αντικείμενα που

4 Ενδεικτικά και σε ό,τι αφορά ειδικά το πεδίο της ΣΕΕ στην Ελλάδα, δεξ: Αποστολίδης (1981) και Fotopoulos, N., Goulas, C. & Karra, V. (2015).

εντοπίζονται στα πεδία της ιστορίας και της κοινωνιολογίας της εργασίας, της οικονομίας και του εργατικού δικαίου.

Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (2007) ακολουθεί μια ανάλογη τυπολογία, διακρίνοντας τις εκπαιδευτικές δράσεις σε:

Συνδικαλιστική εκπαίδευση: Απευθύνεται αποκλειστικά στα μέλη των σωματείων και των συνδικαλιστικών φορέων και αποσκοπεί στην απόκτηση των κατάλληλων εργαλείων συνδικαλιστικής δράσης. Διακρίνεται περαιτέρω σε «λειτουργική συνδικαλιστική εκπαίδευση» (functional trade union education), με αντικείμενο τη συνδικαλιστική εκπροσώπηση και τη διασφάλιση της εσωτερικής λειτουργίας των συνδικάτων και «θεματική συνδικαλιστική εκπαίδευση», όπου προσεγγίζονται ειδικότερα και θέματα συνδικαλιστικής δράσης και πολιτικών εργασίας.

Εκπαίδευση εργαζομένων: Απευθύνεται στο σύνολο των εργαζομένων, είτε είναι μέλη των συνδικαλιστικών φορέων είτε όχι και αποσκοπεί στη διάχυση οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η εκμάθηση γλωσσών, η εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες κλπ. Από αυτήν την άποψη, οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις εφάπτονται και του πεδίου της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και συχνά αποτελούν ευκαιρίες παρέμβασης στις τοπικές και περιφερειακές αγορές εργασίας ως προγράμματα αναβάθμισης δεξιοτήτων των εργαζομένων.

Σπουδές στην εργασία: Τα προγράμματα υλοποιούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ερευνητικών ινστιτούτων και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και συχνά έχουν τον χαρακτήρα μετεκπαίδευσης ανώτερων συνδικαλιστικών στελεχών. Παράλληλα, αποτελούν πεδία διανοητικής ώσμωσης και διαλόγου μεταξύ ειδικών ερευνητών, πολιτικών στελεχών και του κόσμου της εργασίας.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΣΕΕ

Η συνδικαλιστική εκπαίδευση-επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων και εντάσσεται οργανικά στο γενικότερο περιβάλλον της διάβιου μάθησης. Ωστόσο, οι σκοποί, οι μέθοδοι και το περιεχόμενό της αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητά της ως προς δύο βασικές διαστάσεις:

Ο χειραφετικός χαρακτήρας: Ιστορικά η δράση των συνδικάτων ως φορέων εργασιακών διεκδικήσεων δεν υπήρξε απρόσκοπτη και αβίαστη. Ήδη από την δημιουργία των πρώτων συνδικαλιστικών ενώσεων στα μέσα του 19ου αιώνα, η συνδικαλιστική δράση περιοριζόταν όχι μόνο από τις συνέπειες του ταξικού ανταγωνισμού που χαρακτηρίζουν το βιομηχανικό παραγωγικό πρότυπο αλλά και από την αδυναμία των εργατικών στρωμάτων να αναπτύξουν μια αντιπροσωπευτική και σχετικά αυτόνομη πολιτιστική έκφραση· μια «εργατική κουλτούρα» (Verret, 1996) που να συμπεριλαμβάνει όσους βρίσκονταν κοινωνικά αποκλεισμένοι από τους κυρίαρχους πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς (Castel, 2003). Τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα και οι κρατικά ελεγχόμενοι πολιτιστικοί φορείς, για σχεδόν έναν αιώνα, μέχρι τα

τέλη του Β' ΠΠ, ουσιαστικά λειτουργούσαν ως μηχανισμοί κοινωνικού αποκλεισμού των εργαζομένων και πεδία κοινωνικής αναπαραγωγής των ελίτ. Σε αυτήν την πρώτη ιστορική φάση, η συνδικαλιστική εκπαίδευση λειτούργησε ως εναλλακτικό πεδίο εκπαίδευσης και διαμόρφωσης μιας εργατικής πολιτιστικής ταυτότητας, τοποθετούμενη συχνά σε σχέση ανταγωνισμού με τους κυρίαρχους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Ranciere, 2012). Τα προγράμματα αλφαριθμητισμού και κοινωνικού εγγραμματισμού που αναπτύσσονταν από τα Εργατικά Κέντρα και τα συνδικάτα της δυτικής Ευρώπης εστίαζαν στο να καταστεί δυνατή η αφύπνιση των εργαζομένων και να διασφαλιστεί η κινητοποίησή τους για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Η γνώση για τη δράση: Η πολιτιστική και μαθησιακή χειραφέτηση των εργαζομένων απαιτεί τη διαμόρφωση μεθοδολογικών πλαισίων που δε μπορούν να συγκροτηθούν με βάση τα συνηθισμένα κριτήρια και τους κώδικες επιλογής των τυπικών, εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων. Η συνδικαλιστική δράση και το κοινωνικό βίωμα των εργαζομένων είναι αυτό που καθοδηγεί τη συγκρότηση των μαθησιακών περιεχομένων και τη διαμόρφωση των μεθόδων (Newman, 2002). Η κοινωνική χειραφέτηση μέσα από την κοινωνική μάθηση προϋποθέτει ισχυρά εσωτερικά κίνητρα από τους εκπαιδευόμενους - εργαζόμενους. Ο βιωματικός χαρακτήρας, η συμμετοχικότητα και η διασφάλιση περιβάλλοντος ελεύθερου στοχασμού είναι κρίσιμες για την κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων. Έτσι ερμηνεύεται και η στέρηση και διαρκής πρόσδεση της ΣΕΕ στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ισχυρή συγγένεια με την προσέγγιση της εκπαίδευσης ως μοχλού κοινωνικής αλλαγής του P. Freire (1977) αλλά και τις θεωρίες που προάγουν τον κριτικό στοχασμό και τον μαθησιακό μετασχηματισμό της κοινωνικής εμπειρίας (Jarvis, 2004), δικαιώνει την ιστορική καταβολή της ΣΕΕ ως εργαλείου κοινωνικής διεκδίκησης και πολιτικής χειραφέτησης. Παράλληλα, η ΣΣΕ βρίσκεται να αντλεί θεωρητικούς πόρους και από τις ιστορικές και κοινωνικές αναλύσεις των κοινωνικών κινημάτων ως προς τις πρακτικές κοινωνικής μάθησης και πολιτικής κινητοποίησης που αυτά αναδεικνύουν (Choudry & Salim, 2018).

Η ΣΕΕ στην Ελλάδα

Η ΣΕΕ στην Ελλάδα για λόγους, κυρίως, ιστορικούς και πολιτικούς δε μπόρεσε να αναπτυχθεί με τους ρυθμούς και τη διάρκεια που γνωρίσαμε στις περιπτώσεις των δυτικοευρωπαϊκών χωρών. Παρά το γεγονός ότι στο άρθρο 4 του ιδρυτικού της καταστατικού της ΓΣΕΕ προβλέπεται ως σκοπός και η «πνευματική ανύψωση των εργατών, εργατριών και υπαλλήλων», πρέπει ουσιαστικά να περιμένουμε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, προκειμένου να δούμε την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα με την ίδρυση του του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΓΣΕΕ (ΚΕΜΕΤΕ - ΓΣΕΕ). Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, με την ίδρυση και του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ), η προσπάθεια ανάπτυξης και στοίχισης στις ευρωπαϊκές οργανωτικές δομές της ΣΣΕ γίνεται πλέον συστηματική. Ωστόσο, και πάλι, πρέπει να περιμένουμε την αλλαγή της χιλιετίας, προκειμένου να δούμε μια συστηματική οργάνωση της ΣΣΕ σε βαθμίδες, σύμφωνη,

σε γενικές γραμμές, με τις κρατούσες διεθνείς τυπολογίες: Εισαγωγική, Βασική και Ανώτερη μέσω της Ακαδημίας της Εργασίας, η οποία οργανώνεται στο πλαίσιο του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ). Παράλληλα, στον χώρο των δημοσίων υπαλλήλων, από το 2004 υφίσταται το Κοινωνικό Πολύκεντρο της ΑΔΕΔΥ ως επίσημος φορέας συνδικαλιστικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Γεωργιάδου, 2011).

Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε ένα σχετικά περιορισμένο χρονικό διάστημα δύο δεκαετιών, το ΙΝΕ-ΓΣΕΕ αναδείχθηκε σε θεμελιακό φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων και παροχής προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης. Η υλοποίηση προγραμμάτων οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων, η εκπαίδευση εργαζομένων σε διαπολιτισμικές δεξιότητες ή σε ζητήματα περιορισμού έμφυλων διακρίσεων αποτελούν σημαντικά πεδία δραστηριότητας των φορέων συνδικαλιστικής εκπαίδευσης. Σε αυτά θα πρέπει σίγουρα να προστεθεί και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που στοχεύουν ευθέως στην αναβάθμιση δεξιοτήτων των εργαζομένων στο πλαίσιο της «εκπαίδευσης εργαζομένων», με ιδιαίτερη στόχευση στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αποστολίδης, Λ. (1981). *Συνδικαλιστική εκπαίδευση και ισοτιμία εργασίας*. Αθήνα: Αιχμή.
- Γεωργιάδου, Ρ. (2011). Η Συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση στην Ελλάδα. *Τετράδια του ΙΝΕ*, 33.
- Castel, R. (2003). *From manual workers to wage laborers: Transformation of the social question*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Choudry, A. & Salim, V. (2018). *Reflections on knowledge, learning and social movements: history's schools*. London: Routledge.
- Fotopoulos, N., Goulas, C., & Karra, V. (2015). Trade Union Education and Lifelong Learning in Modern Greece —A Critical and Empirical Approach Concerning the Case of GSEE. *World Journal of Educational Research*, 2(1), 15-31.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας
- ILO (2007). The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building background paper. *International Workers' Symposium, Geneva, 8-12 October 2007*.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Τόμος Α', Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Newman, M. (2002). *The third contract: Theory and practice in trade union training*. Sydney: Centre for Popular Education, University of Technology.
- Ranciere, J. (2012). *Proletarian nights: The workers' dream in nineteenth-century France*. London: Verso Books.
- Spenser, B. (2002). Labour education-An introduction. In B. Spenser (Eds.), *Unions and learning in a global economy: International and comparative perspectives*. Toronto: Thomson Educational Publishing.
- Spenser, B. (2007). The present and future challenges of labour education in the global economy. *Labour Education*, 1-2, 146-147.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session, Nairobi, 26 November 1976*.
- Verret, M. (1996). *La culture ouvriere*. Paris: L'Harmattan.

Χρήστος Γούλας

Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση

Η επαγγελματική κατάρτιση διακρίνεται σε αρχική⁵ (ΑΕΚ) η οποία προσεγγίζει θεωρητικά την κατάρτιση ως εκπαιδευτική πολιτική και σε συνεχιζόμενη (ΣΕΚ) που συνδέεται με τις πολιτικές απασχόλησης και την αγορά εργασίας. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (ΣΕΚ) λαμβάνει χώρα μετά την αρχική ή την ένταξη στην εργασία και υποδηλώνει την οποιαδήποτε επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην οποία μία/ένας εργαζόμενη/ος εμπλέκεται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής της/του ζωής. Αποσκοπεί στη συντήρηση, επικαιροποίηση, συμπλήρωση ή/και βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτήθηκαν στην αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή σε άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από άλλη επαγγελματική εμπειρία, προκειμένου να ενταχθεί ή επανενταχθεί κάποια/ος στην αγορά εργασίας, να διασφαλίσει την εργασία ή/και να ανελιχθεί επαγγελματικά, επιδιώκοντας την εύρεση καλύτερης ή καλύτερα αμειβόμενης εργασίας. Η ΣΕΚ αποβλέπει εξίσου στην εξυπηρέτηση των αναγκών των ανέργων που χρειάζονται εξειδίκευση, επανακατάρτιση ή επανειδίκευση, ώστε να αναζητήσουν εργασία, όπως και των εργαζομένων οι οποίοι αυξάνουν τα τυπικά προσόντα τους, ώστε να διευκολυνθούν στην επαγγελματική τους άνοδο ή την αλλαγή σταδιοδρομίας. Η σημασία της ΣΕΚ έγκειται στην άμεση εφαρμογή και πρακτική αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στην αγορά εργασίας και η αξία της διαπιστώνεται μέσα από τη χρήση τους στον χώρο εργασίας.

⁵ Η ΑΕΚ παρέχεται συνήθως στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και στο επίπεδο της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται είτε σε σχολικό είτε σε εργασιακό περιβάλλον (κέντρα κατάρτισης, επιχειρήσεις), πριν από την είσοδο των μαθητευόμενων στον επαγγελματικό βίο.

Η ΣΕΚ περιλαμβάνει το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών και μεθόδων για όλο το φάσμα των επιστημονικών, τεχνικών, επαγγελματικών και πρακτικών γνώσεων και των αντίστοιχων δεξιοτήτων όλων των γνωστικών περιοχών που αποσκοπούν στην ανάπτυξη και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Περιλαμβάνει κάθε είδος δραστηριότητες τυπικής, κατά συνθήκη τυπικής και μη τυπικής μάθησης και εκπαίδευσης στις οποίες ενήλικοι εμπλέκονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οργανώνεται και παρέχεται είτε από την/τον εργοδότη/εργοδότη με συστηματικό ή μη τρόπο, εντός ή εκτός του χώρου εργασίας, είτε με πρωτοβουλία της/του εργαζόμενης/ου και εμπερικλείει ένα εύρος μαθησιακών δραστηριοτήτων όπως: παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων και άλλων προγραμμάτων ταχύρρυθμης επιμόρφωσης, συμμετοχή σε επαγγελματικές εκθέσεις και συνέδρια ή ακόμα και εκπαιδευτικά ταξίδια στο εξωτερικό. Διακρίνονται αδρομερώς τρεις τύποι επαγγελματικής κατάρτισης: α) κατάρτιση στη δουλειά, β) ενδούπηρεσιακή επιμόρφωση και γ) προγράμματα ακαδημαϊκών σπουδών.

Ανάλογα με την παράδοση κάθε χώρας και τον πάροχο, η ΣΕΚ παίρνει και άλλη ονομασία. Όταν ένας οργανισμός παρέχει εκπαίδευση στους υπαλλήλους του, συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Στη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις χρησιμοποιούνται οι όροι κατάρτιση ή ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων ή ανθρώπινου δυναμικού ή απλώς ανάπτυξη. Οι οργανισμοί παροχής υπηρεσιών π.χ. νοσοκομεία χρησιμοποιούν τους όρους ενδούπηρεσιακή και συνεχιζόμενη εκπαίδευση παρά κατάρτιση. Υπάρχουν βέβαια και άλλοι τίτλοι ιδιαίτεροι για άλλα πλαίσια, ωστόσο οι παραπάνω όροι είναι αυτοί που χρησιμοποιούνται συχνότερα. Στην Ελλάδα αναφέρεται και ο όρος επιμόρφωση ή συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών ή απασχολούμενων σε τομείς κοινωνικών υπηρεσιών και υγείας.

Η ΣΕΚ εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αποτελεί την κατεξοχήν περιοχή εφαρμογής των πολιτικών και των διαδικασιών της διάβιου μάθησης (ΔΒΜ) και εκπαίδευσης (ΔΒΕ) που προωθούνται από κρατικούς και υπερεθνικούς φορείς και θεσμούς. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός συνεχούς που συνδέει την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ένα όλο που διέπεται από τις θεωρίες, τις επιστημολογίες, τις ιδεολογίες, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις πολιτικές που παράγονται και διακινούνται στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επομένως, η διάκριση μεταξύ αρχικής και συνεχιζόμενης, γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ανάμεσα σε τυπικά ή μη τυπικά συστήματα παροχής είναι τεχνητή.

Η εκπαίδευση και κατάρτιση ως υποτομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων προσεγγίζεται μέσα από τρεις διακριτές θεωρήσεις:

- ✱ Η πρώτη εντάσσεται στις αποκαλούμενες νεοκλασικές και αντλεί από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Στο πλαίσιο της η κατάρτιση γίνεται αντιληπτή ως επένδυση που θα παραγάγει οικονομικό κεφάλαιο και κέρδος, ενώ ταυτόχρονα θα ενισχύσει την απασχόληση μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας.

- ✧ Η δεύτερη ανήκει στις εναλλακτικές θεωρήσεις και την προσεγγίζει είτε ως βασική πολιτική απασχόλησης σε σχέση με την απρόσκοπτη λειτουργία των αγορών εργασίας είτε ως παράγοντα που συναρτάται με τη διαμόρφωση των δομικών χαρακτηριστικών των τελευταίων.
- ✧ Τέλος, η τρίτη προσέγγιση αντιλαμβάνεται την κατάρτιση ως παράγοντα που συμβάλλει αποκλειστικά στην αναπαραγωγή του υφιστάμενου καταμερισμού εργασίας, ο οποίος στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής εκφράζει τα ασύμμετρα συμφέροντα που απορρέουν από τον θεμελιώδη διαχωρισμό της εργασίας ως παραγωγικής δραστηριότητας από τα παραγωγικά μέσα.

Στη χώρα μας, τόσο η ΑΕΚ όσο και η ΣΕΚ χαρακτηρίζονται από αξιοσημείωτη έλλειψη παράδοσης, όπως διαπιστώνεται από πλήθος σχετικών ερευνών. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στον προσανατολισμό της ελληνικής κοινωνίας στην τυπική γενική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση αλλά και στην έλλειψη συνεκτικής και απρόσκοπτης κυβερνητικής στρατηγικής. Μάλιστα, τις τελευταίες τρεις και πλέον δεκαετίες, οι δράσεις ΣΕΚ που πραγματοποιούνται δεν προκύπτουν ως προϊόν ζήτησης για υπηρεσίες κατάρτισης, αλλά ως αποτέλεσμα των χρηματοδοτήσεων του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ), ενώ τα περιεχόμενα και οι μορφές της συντάσσονται σταδιακά με τις ευρωενωσιακές κατευθυντήριες γραμμές και αποφάσεις που υπαγορεύονται από τη νεοφιλελεύθερη πολιτική ιδεολογία. Επιπλέον, η ΣΕΚ χαρακτηρίζεται από την εντεινόμενη ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίησή της, την πρόσδεσή της στον έλεγχο των εργοδοτών και της αγοράς εργασίας, τη μετατροπή της σε διάβιου μηχανισμό πιστοποίησης, την αυξανόμενη απόδοση ατομικής ευθύνης για τη μάθηση στους εργαζόμενους και ανέργους και τη διεύρυνση του χάσματος δεξιοτήτων μεταξύ υπερεκπαιδευμένων και υποεκπαιδευμένων, τάσεις που διαπιστώνονται διεθνώς. Η ΣΕΚ υλοποιείται από ένα πλήθος φορέων με μεγάλο εύρος προγραμμάτων μικρής διάρκειας που απευθύνονται σε διαφορετικές κατηγορίες πληθυσμού (ανέργους, εργαζομένους ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες) και τελούν υπό την εποπτεία διαφορετικών Υπουργείων. Παρόλο που η συμμετοχή έχει αυξηθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία, η χώρα εξακολουθεί να τοποθετείται σταθερά στις τελευταίες θέσεις στην Ευρώπη (3η από το τέλος) και στον ΟΟΣΑ. Ως κύρια εμπόδια για τη συμμετοχή αναφέρονται οι οικονομικοί λόγοι και ακολουθούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Μάλιστα, με βάση τα πορίσματα σχετικών μελετών, διαπιστώνεται στην Ελλάδα ένα σημαντικό έλλειμμα στη διερεύνηση του πεδίου της ΣΕΚ ως προς την ένταξη ανέργων και εργαζομένων, τις τάσεις απασχόλησης και της αγοράς εργασίας, την τεχνική-επαγγελματική κατάρτιση αλλά και ως προς τις προτάσεις πολιτικής αναπτυξιακού χαρακτήρα και τις πιλοτικές εφαρμογές. Ακόμα, διαπιστώνονται: η πολύ χαμηλή σύνδεση των συστημάτων ΣΕΚ και ο χαμηλός βαθμός συγκράτησης της απασχόλησης, η χαμηλή συνάφεια του αντικειμένου κατάρτισης με το επάγγελμα/ειδικότητα αυτών που τελικά κατάφεραν να βρουν εργασία και η διάχυτη απογοήτευση των συμμετεχόντων για την αναποτελεσματικότητα του συστήματος ως προς την πρόσβαση στην εργασία.

Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση ή κατάρτιση; Η εξέλιξη του όρου

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση ως όρος εμφανίζεται τη δεκαετία του '60 και σε πολλά κείμενα διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση, κλπ) ταυτίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ συχνά οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Αρχικά, ήταν μία σφαιρική έννοια, η οποία σταδιακά απέκτησε έναν επαγγελματικό προσανατολισμό και έγινε συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ συχνά ο όρος «επαγγελματική» παραλείπεται, καθότι θεωρείται πλεονασμός. Πλέον, στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) ο όρος έχει γίνει επαγγελματική κατάρτιση για απασχόληση και υπονοεί τον συνεχιζόμενο και διαρκή χαρακτήρα της συμμετοχής σε κάθε μορφή τυπικής, μη τυπικής και άτυπης κατάρτισης. Ο όρος απασχόληση υποδηλώνει τη μεταβολή της εργασίας στις ευέλικτες και νέες μορφές της, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την επισφάλεια των εργασιακών σχέσεων.

Η ΣΕΚ εκφράζει την επέκταση ή τη συμπύκνωση της μεθοδευμένης μάθησης, μετά την ολοκλήρωση μιας βασικής ΑΕΚ και, γενικά, μετά την ένταξη στο εργατικό δυναμικό. Η αποβολή του όρου «εκπαίδευσης» από την αρχική εκδοχή και η διατήρηση μόνο της «κατάρτισης» υποδηλώνει μία σαφή μεταβολή στην ιδεολογική προσέγγιση του περιεχομένου του. Γεγονός που διευκολύνει τις κρατικές πολιτικές να νομιμοποιήσουν την κυρίαρχη ιδεολογία για τον συγκεκριμένο καταμερισμό εργασίας, αμβλύνοντας την κοινωνική πίεση για κατάληψη των περιορισμένα διατιθέμενων θέσεων σε επαγγέλματα υψηλού κύρους και αποδοχών. Σήμερα, ολοένα και περισσότερο χρησιμοποιείται ο όρος «κατάρτιση» ο οποίος υποδηλώνει την εξειδικευμένη, εμπειριστατωμένη γνώση που, συνήθως, απαιτείται για την εκτέλεση ενός μεγάλου εύρους εργασιών και εμπεριέχει γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που είναι αναγκαίες για την επιτέλεσή τους.

Θεσμοί και φορείς επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Σταθμό για την εξέλιξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτέλεσε η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κέντρου Έρευνας και Τεκμηρίωσης Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) το 1975, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, στο πλαίσιο του οποίου συνεργάστηκαν από κοινού κυβερνήσεις και συνδικάτα για τη διευκόλυνση μιας συντονισμένης προσέγγισης στην ΕΕΚ στα κράτη μέλη. Μετά τα μέσα του '80, αναπτύχθηκαν κοινά ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης. Το πλέον γνωστό Leonardo daVinci προωθεί τη ΔΒΜ και απευθύνεται σε φορείς που δραστηριοποιούνται στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και έχει αναπτύξει το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET) και το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων. Άλλα προγράμματα, επιμέρους υποπρογράμματα και δράσεις, όπως το Socrates, το Grundtvig, το Minerva, το Tempus Plus, έχουν ως πεδίο δράσης τους διάφορους υποτομείς της ΣΕΚ και προωθούν

διακρατικές συνεργασίες και ανταλλαγές. Το τρέχον νέο πρόγραμμα Erasmus+ αντικαθιστά τα παραπάνω προγράμματα και υποστηρίζει την κινητικότητα του 3% του συνόλου των συμμετεχόντων στην ΕΕΚ στην Ευρώπη, δηλαδή περίπου 120.000 ετησίως. Επίσης, το νεότερο Tempus Plus υλοποιεί και δραστηριότητες ΣΕΚ με σκοπό την ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων και ανθρώπινου κεφαλαίου για την προώθηση της μεταρρύθμισης, της ανάπτυξής της και της ποιότητας των συστημάτων ΔΒΜ.

Σημαντική στο ευρωπαϊκό πλαίσιο είναι και η θέσπιση μίας σειράς φορέων, ιδρυμάτων και δικτύων τα οποία προωθούν διαφορετικούς τομείς και δράσεις της ΣΕΚ, όπως το *Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Κατάρτισης* (European Training Foundation - ETF) που συνεπικουρεί και υποστηρίζει τη διαδικασία μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού των συστημάτων ΕΕΚ, το *Δίκτυο Ευρυδίκη* (Eurydice) που παρέχει πληροφορίες και αναλύσεις σχετικά με τα ευρωπαϊκά συστήματα και τις πολιτικές για τη ΣΕΚ, το *Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση* (European Quality Assurance Network for the Vocational Education and Training EQAVET) το οποίο συμβάλλει στην αποτίμηση και αναγνώριση προσόντων, εμπειριών και δεξιοτήτων και το *Research Arena* (Cedra) του Cedefop που εστιάζει στην ανάπτυξη νέων δεσμών μεταξύ της αγοράς εργασίας και των δεξιοτήτων. Παράλληλα, έχουν θεσμοθετηθεί, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, επαγγελματικές ενώσεις ΣΕΚ, όπως: το *Ευρωπαϊκό Φόρουμ Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης* (EfVET), η *Ευρωπαϊκή Ένωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων* (EAEA), το *Δίκτυο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών* (Tmet), ενώ παρατηρείται η τάση εκπαιδευτές ΣΕΚ σε συγκεκριμένα επαγγέλματα να συγκροτούν ομάδες στο εσωτερικό των εθνικών τους επαγγελματικών οργανώσεων.

Θεσμοί και φορείς συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα

Ο *Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού* (ΕΟΠΠΕΠ) δημιουργήθηκε το 2011 από το ΥΠΕΘ, διαδεχόμενος το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), στο πλαίσιο της μεγαλύτερης σύγκλισης με τις ευρωπαϊκές πολιτικές. Χαράσσει και υλοποιεί πολιτικές πιστοποίησης και επαγγελματικού προσανατολισμού, πιστοποίηση φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης ΑΕΚ και ΣΕΚ, προγραμμάτων και προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού, ενώ αναπτύσσει επιστημονικά εργαλεία που καταγράφουν τις εξελίξεις και τις πληροφορίες από την αγορά εργασίας (εθνικό πλαίσιο προσόντων, επαγγελματικά περιγράμματα, προγράμματα σπουδών, πύλη επαγγελματικού προσανατολισμού κ.ά.). Συνεργάζεται με το Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας & Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ) και με τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και εκπροσωπεί τη χώρα σε θεσμικά όργανα και φορείς υλοποίησης των ευρωπαϊκών πολιτικών (π.χ. δίκτυα Euroguidance, ELGPN, Europass, EQAVET) αλλά και στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Cedefop.

Τα *Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης* (ΚΕΚ) είναι φορείς παροχής υπηρεσιών ΣΕΚ του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Υλοποιούν προγράμματα άτυπης

συνεχιζόμενης κατάρτισης για τη σύνδεση κατάρτισης και απασχόλησης, προγράμματα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού για ανέργους, αυτοαπασχολούμενους, ειδικές ομάδες και προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης.

Τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) αποτελούν φορείς παροχής υπηρεσιών μη τυπικής εκπαίδευσης ΣΕΚ στους δήμους και τις περιφέρειες της χώρας, σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς, συνδέοντας το τοπικό με το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Παράλληλα, τα Υπουργεία και εποπτευόμενοι φορείς τους υλοποιούν προγράμματα ΣΕΚ για τους υπαλλήλους τους ή για ευρύτερες πληθυσμιακές μονάδες που παρέχονται από δήμους, περιφέρειες, κοινωνικούς εταίρους, επιμελητήρια και επαγγελματικές ενώσεις, καθώς και ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Τέλος, οι επιχειρήσεις και άλλοι κοινωνικοί εταίροι υλοποιούν ΣΕΚ για τα μέλη τους, καθώς και για άλλες κατηγορίες πολιτών. Οι σημαντικότεροι φορείς είναι: η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ) και η Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματικών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (ΓΣΕΒΕΕ) και η Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων (ΑΔΕΔΥ).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cedefop (2020). *Developments in vocational education and training policy in 2015-19: Greece*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-greece>.
- Cedefop (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. https://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf.
- Γιώτη, Α. (2019). *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Ευστράτογλου, Α. (2009). Η επαγγελματική κατάρτιση κάτω από το πρίσμα διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 16, 5-10.
- Evans, D. (1986). Μη Τυπική Εκπαίδευση: Οι Πηγές και οι Σημασίες της. Στο *Για μια Λαϊκή Παιδεία. Εναλλακτικοί Θεσμοί και Πολιτικές* (Μ. Κατσούλης, Μετ.) (σσ. 11-61). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων – Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματικών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (2014). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. Αδυναμίες Δυνατότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Karalis, T. & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-89.
- Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). (2013). *Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική. Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων

Ως «πρόγραμμα» νοείται ένα γενικότερο σχέδιο, στο οποίο δεσμεύεται μια ομάδα ή ένα άτομο, και το οποίο περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους και συστηματικές διαδικασίες μέσω των οποίων αυτοί θα επιτευχθούν. Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ο όρος «Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» αναφέρεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες φορέων που αναπτύσσονται κυρίως στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, ενώ ο όρος «Αναλυτικό Πρόγραμμα» (ΑΠ) χρησιμοποιείται περισσότερο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, όμως, τόσο ένα ΑΠ όσο και ένα ΕΠ περιέχουν δήλωση σκοπών και στόχων, θέματα επιλογής και οργάνωσης περιεχομένου, μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας που συνάδουν με τους στόχους και το περιεχόμενο, καθώς και διαδικασίες αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο όρος «Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» συνήθως προτιμάται από όσους δραστηριοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς θεωρούν ότι αναφέρεται στην ανάπτυξη προγραμμάτων ειδικά για ενηλίκους και ότι με αυτόν τον τρόπο «αποσαφηνίζονται» οι διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων και τυπικής εκπαίδευσης, σε σχέση με το περιεχόμενο και το θεσμικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους δράσεων αλλά και με τις βασικές αρχές και την εκπαιδευτική τους μεθοδολογία. Ωστόσο, στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων χρησιμοποιείται περισσότερο ο όρος ΑΠ, στην αμερικανική ο όρος ΕΠ, οι Βρετανοί συγγραφείς χρησιμοποιούν εναλλακτικά και τους δύο όρους, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία απαντάται κυρίως ο όρος ΕΠ. Ανεξάρτητα, όμως, από την επιλογή ορολογίας, υπάρχουν ορισμένα βασικά ζητήματα που αφορούν τον σχεδιασμό των ΕΠ/ΑΠ στην εκπαίδευση ενηλίκων και σχετίζονται με τον τρόπο θεώρησης του πεδίου, αφετηρία από την οποία εκκινεί κάθε διαδικασία σχεδιασμού τους. Πιο συγκεκριμένα:

- (α) Ο σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί διαδικασία η οποία υπόκειται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές, η τήρηση των οποίων είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή της έκβαση.
- (β) Κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους, ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα που συνδέονται με τη θεώρηση της μάθησης και τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες της πολύπλοκης μαθησιακής διεργασίας των ενηλίκων.
- (γ) Ανακύπτουν, επίσης, πολύ σοβαρά ζητήματα που συνδέονται με την ηθική διάσταση του σχεδιασμού, τα οποία υπεισέρχονται επηρεάζοντας τη διαδικασία, ανεξάρτητα από τον βαθμό επίγνωσής τους και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από όσους εμπλέκονται στον σχεδιασμό. Επειδή η εκπαίδευση δεν είναι «ουδέτερη», τα ερωτήματα του Freire *τι θα διδαχθεί, πώς, προς όφελος ποιου, ενάντια σε τι και σε ποιον* είναι καθοριστικής σημασίας για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσω των οποίων εκπληρώνεται ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Επομένως, ο υπεύθυνος και αποτελεσματικός σχεδιασμός κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορά ενηλίκους προκύπτει μόνο μέσω της ενασχόλησης και με τις τρεις αυτές διαστάσεις, δηλαδή τις προδιαγραφές που διέπουν τον σχεδιασμό, τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας ενηλίκων και τα ηθικά ζητήματα που υπεισέρχονται στη διαδικασία (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Οι τρεις διαστάσεις του σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (πηγή: Παυλή Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020)

Η διαδικασία του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους αναφέρεται στη βιβλιογραφία του πεδίου με διαφορετικούς όρους, όπως «ανάπτυξη ή σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος», σχεδιασμός «προγράμματος», «εκπαίδευσης» και «μάθησης», ενώ απαντώνται, επίσης, και οι όροι «σχεδιασμός ή ανάπτυξη διδασκαλίας», «εκπαιδευτικός ή διδακτικός σχεδιασμός», καθώς και «προγραμματισμός». Παρά τις προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις ως προς την ορολογία, ο «σχεδιασμός», με τη γενικότερη έννοια του όρου, αναφέρεται στη συστηματική διαδικασία του προσδιορισμού επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων και των μέσων με τα οποία αυτοί θα επιτευχθούν. Στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων νοείται ως η συστηματική διαδικασία λήψης αποφάσεων και ένα σύνολο συναφών δραστηριοτήτων που «παράγουν» όλες τις προδιαγραφές/χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία έχει χαρακτήρα κυρίως κανονιστικό/ρυθμιστικό, καθώς συνιστά λεπτομερή περιγραφή του τρόπου με τον οποίον πρέπει να γίνεται ο σχεδιασμός. Πιο συγκεκριμένα, καθορίζονται οι στόχοι, το περιεχόμενο, η διδακτική μεθοδολογία, η οργάνωση και οι μέθοδοι αξιολόγησης της εφαρμογής/υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, με σημείο εκκίνησης της διαδικασίας τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων στους οποίους απευθύνεται. Η διαδικασία σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων αποτυπώνεται σε διάφορα μοντέλα σχεδιασμού, που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί.

Ένα μοντέλο σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η απλοποιημένη περιγραφή μιας πραγματικής διαδικασίας, όπου αποτυπώνονται τα βασικά της στοιχεία και οι μεταξύ τους σχέσεις, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα μοντέλα σχεδιασμού περιλαμβάνουν μια αλληλουχία βασικών διαδικασιών, ένα σύνολο «βημάτων», καθηκόντων και προδιαγραφών, η αποτελεσματική εφαρμογή των οποίων οδηγεί στον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διαμόρφωσή τους έγινε κατά καιρούς με στόχο κυρίως τη διευκόλυνση και τη βελτίωση της πρακτικής σχεδιασμού αλλά και τη διεύρυνση της οπτικής σχεδιαστών και εκπαιδευτών, οι οποίοι συχνά σχεδιάζουν σχεδόν «δυσχερειακά», προσπαθώντας να προσαρμοστούν στο πλαίσιο λειτουργίας και στις ιδιαίτερες συνθήκες διαφορετικών φορέων. Η χρησιμότητα των μοντέλων έχει αμφισβητηθεί για διάφορους λόγους, κυρίως για το ότι περιγράφουν σύνθετες διαδικασίες με απλουστευτικό τρόπο. Όμως, η αξιοποίησή τους κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων προϋποθέτει ανάλυση και συστηματική προσέγγιση της διαδικασίας σχεδιασμού, που μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερο τελικό αποτέλεσμα, μειώνοντας την πιθανότητα παράβλεψης σημαντικών στοιχείων αλλά και διευκολύνοντας την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και τη λήψη αποφάσεων, με την εκ των προτέρων αποσαφήνιση όλων των απαιτούμενων ενεργειών. Υπάρχουν πολλά και διαφορετικά μοντέλα σχεδιασμού, ανάλογα με το είδος των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (π.χ. γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματική κατάρτιση, κοινωνική εκπαίδευση), τα οποία προτείνουν συγκεκριμένα «βήματα» που πρέπει να ακολουθούνται για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό. Παρά τις διαφοροποιήσεις

μεταξύ των μοντέλων ως προς τον αριθμό και τον τρόπο διατύπωσης των βημάτων σχεδιασμού, τα κοινά «βήματα» στα οποία συγκλίνουν όλα τα μοντέλα συνοψίζονται στα ακόλουθα:

1. Ανάλυση του περιβάλλοντος σχεδιασμού
2. Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου
3. Προσδιορισμός εκπαιδευτικού σκοπού και στόχων του προγράμματος
4. Επιλογή και δόμηση περιεχομένου (ή Αναλυτικού Περιεχομένου ή Αναλυτικού Προγράμματος)
5. Επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας (διά ζώσης διδασκαλία ή εξ αποστάσεως ή/και συνδυασμός τους ή ηλεκτρονική μάθηση)
6. Οργάνωση εφαρμογής/υλοποίησης του προγράμματος
7. Προσδιορισμός μεθοδολογίας αξιολόγησης του προγράμματος.

Τα παραπάνω «βήματα» αποτέλεσαν και αποτελούν τον βασικό κορμό της διαδικασίας σχεδιασμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς οι διαφορές μεταξύ παλαιότερων και μεταγενέστερων μοντέλων συνίστανται, κυρίως, σε μικρής έκτασης αλλαγές στη διατύπωση της περιγραφής των βημάτων και στον διαφορετικό βαθμό έμφασης σε επιμέρους στοιχεία της διαδικασίας σχεδιασμού. Επειδή δεν υπάρχει ένα ιδανικό μοντέλο, είναι απαραίτητο οι σχεδιαστές να ενημερώνονται και να μελετούν διάφορα μοντέλα, προκειμένου να επιλέξουν αυτό που ανταποκρίνεται καλύτερα στα δικά τους δεδομένα. Επιπρόσθετα, κάθε μοντέλο δεν πρέπει να χρησιμοποιείται με «δογματικό» τρόπο, αλλά είναι προτιμότερο να θεωρείται ως ένα πλαίσιο σημείων λήψης απόφασης που υπενθυμίζει στους σχεδιαστές ζητήματα για τα οποία χρειάζεται να μεριμνήσουν. Με βάση αυτήν την οπτική για τον τρόπο αξιοποίησης των μοντέλων, παρουσιάζεται στον **Πίνακα 1** η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων που βασίζεται στον συνδυασμό στοιχείων από τα μοντέλα: (α) του Cyril O. Houle (1996), όπως αναλύεται στο βιβλίο του «The Design of Education», (β) των Edgar J. Boone, R. Dale Safrit και Jo Jones (2002), όπως αναλύεται στο βιβλίο τους «Developing Programs in Adult Education. A Conceptual Programming Model», (γ) της Rosemary Caffarella (2002), από το βιβλίο της «Planning Programs for Adult Learners. A Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers» και (δ) των Ronald M. Cervero και Arthur L. Wilson, όπως αναλύεται στα βιβλία τους «Planning responsibly for adult education. A guide to negotiating power and interests» (1994) και «Working the Planning Table. Negotiating Democratically for Adult, Continuing, and Workplace Education» (2006). Τα συγκεκριμένα μοντέλα μπορούν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά, διευκολύνοντας την κατανόηση της διαδικασίας σχεδιασμού, καθώς δεν περιορίζονται μόνο στην περιγραφή «τεχνικών» προδιαγραφών του σχεδιασμού αλλά ασχολούνται και με ζητήματα ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας, ενώ οι διαφοροποιήσεις τους εντοπίζονται κυρίως στην έμφαση που αποδίδουν σε επιμέρους

βήματα του σχεδιασμού και στην ανάλυση των καθηκόντων που αυτά συνεπάγονται για τους σχεδιαστές.

Πίνακας 1. Βήματα Σχεδιασμού και Υλοποίησης Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (πηγή: Παυλή Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020)

ΒΗΜΑ	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ & ΣΗΜΕΙΑ ΓΙΑ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ & ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΕΙΣ ΕΚ ΜΕΡΟΥΣ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΤΩΝ
1. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	1.1. Διερεύνηση εσωτερικού περιβάλλοντος ή πλαισίου σχεδιασμού (οργανισμός εκπαίδευσης ενηλίκων)	<ul style="list-style-type: none"> ✳ Γνώση-κατανόηση δομής και λειτουργίας οργανισμού (αποστολή, όραμα, οργανωτικό πλαίσιο, λειτουργία) ✳ Κατανόηση-εκτίμηση φιλοσοφίας και κουλτούρας οργανισμού (αξίες, ιστορία, παραδόσεις, έθιμα, τελετουργικό, «κλίμα», άτυπες διαδικασίες, σχέσεις, «συμμαχίες-ισορροπίες») ✳ Γνώση-κατανόηση πρακτικών οργανισμού για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων (θεσμοθετημένες και άτυπες διαδικασίες που εφαρμόζονται συστηματικά) ✳ Κατανόηση-εκτίμηση ζητημάτων που σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού (πεποιθήσεις, πρακτικές, σχέσεις, συμπεριφορές)
	1.2. Διερεύνηση εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων	<ul style="list-style-type: none"> ✳ Ανίχνευση-ανάλυση εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τον οργανισμό (δεδομένα και αλλαγές που επηρεάζουν το συνολικό έργο και την υπόσταση του οργανισμού και επιμέρους τομείς δραστηριότητάς του) ✳ Ανίχνευση μελλοντικού κοινού του οργανισμού (αναγνώριση πληθυσμών-στόχων και απεικόνιση βασικών στοιχείων τους)
	1.3. Εντοπισμός πεδίου δράσεων του οργανισμού	<ul style="list-style-type: none"> ✳ Επιλογή προγραμμάτων (εντοπισμός θεματικών περιοχών για την επιλογή γνωστικών αντικειμένων) ✳ Καθορισμός πληθυσμού-στόχου

2. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ	2.1. Επιλογή διαδικασίας για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών	<ul style="list-style-type: none"> ✳ Διερεύνηση αναγκών, μέσω αξιοποίησης διαθέσιμων στοιχείων. ή/και ✳ Διερεύνηση αναγκών, μέσω δομημένης διαδικασίας.
	2.2. Ανάπτυξη συνεργασιών για την υλοποίηση της διαδικασίας	<ul style="list-style-type: none"> ✳ Υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι (εντοπισμός και διασύνδεση με εκπροσώπους). ✳ Συντελεστές του προγράμματος (προσδιορισμός συνεργατών που θα συμμετέχουν στη διαδικασία σχεδιασμού, όπως μόνιμο προσωπικό φορέα και εξωτερικοί συνεργάτες, εκπαιδευτές, εξειδικευμένοι επιστήμονες κτλ.)
	2.3. Ιεράρχηση και διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών	<ul style="list-style-type: none"> ✳ Ιεράρχηση εκπαιδευτικών αναγκών (θέσπιση κριτηρίων με ποσοτικούς ή/και ποιοτικούς δείκτες και ιεράρχηση αναγκών σύμφωνα με αυτά) ✳ Διαπραγμάτευση εκπαιδευτικών αναγκών (σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ιεράρχησης αναγκών και στη συνέχεια μέσα στις εκπαιδευτικές ομάδες).
3. ΔΟΜΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	3.1. Προσδιορισμός εκπαιδευτικού σκοπού και στόχων του προγράμματος	✳ Διατύπωση εκπαιδευτικού σκοπού και επιμέρους εκπαιδευτικών στόχων σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων.
	3.2. Επιλογή και δόμηση περιεχομένου του προγράμματος	✳ Καθορισμός αναγκαίου, χρήσιμου και σχετικού περιεχομένου, καθορισμός της αλληλουχίας και της χρονικής διάρκειας των επιμέρους θεμάτων.
	3.3. Επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας προγράμματος	✳ Καθορισμός διδακτικής μεθοδολογίας (διά ζώσης διδασκαλία ή εξ αποστάσεως ή/και συνδυασμός τους ή ηλεκτρονική μάθηση).
	3.4. Επιλογή/ διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού	✳ Εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποίηση ή προσαρμογή υπάρχοντος υλικού (όπως υλικό του φορέα ή υλικό διαθέσιμο στην αγορά).

4. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΔΙ-ΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	4.1. Προσδιορισμός στόχων, αντικειμένων, αξόνων και δεικτών αξιολόγησης	✳ Καθορισμός των στόχων, των αντικειμένων, των αξόνων και των δεικτών αξιολόγησης (αξιολόγηση με βάση στόχους ή ανεξαρτήτως στόχων, τι θα αξιολογηθεί, ως προς ποια επιμέρους στοιχεία του, με ποια κριτήρια/δείκτες).
	4.2. Επιλογή μεθοδολογικού πλαισίου αξιολόγησης	✳ Καθορισμός τύπου και μοντέλου, μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης.
	4.3. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης	✳ Καθορισμός του τρόπου αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και των αποδεκτών στους οποίους θα κοινοποιηθούν.
5. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	5.1. Οργάνωση της εφαρμογής του προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> ✳ Υλικοί πόροι (χρηματοδότηση του προγράμματος, υλικοτεχνική υποδομή). ✳ Ανθρώπινο δυναμικό (εσωτερικοί και εξωτερικοί συνεργάτες, εκπαιδευτές, αμειβόμενοι ή/και εθελοντές). ✳ Διοικητικές διαδικασίες (κατάρτιση προϋπολογισμού, καθορισμός διαδικασιών επιλογής εξωτερικών συνεργατών και εκπαιδευομένων, διαδικασιών διοικητικής παρακολούθησης και οικονομικής διαχείρισης) και υποστηρικτικές ενέργειες (εκπαίδευση ανθρώπινου δυναμικού, προβολή και δημοσιοποίηση προγράμματος).
	5.2. Υλοποίηση του προγράμματος	✳ Κύκλος ενεργειών (στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στη λήξη του προγράμματος), συνεργατική διαδικασία, εφαρμογή του σχεδιασμού με τις απαιτούμενες τροποποιήσεις, αξιολόγηση προγράμματος.

Τέλος, ορισμένες ακόμα επισημάνσεις αναφορικά με τον αποτελεσματικό σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων:

- ✱ Κάθε διαδικασία σχεδιασμού είναι μοναδική και καθορίζεται από το είδος και τον βασικό σκοπό του προγράμματος αλλά και από το πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται ο σχεδιασμός, με τις ιδιαίτερες συνθήκες του, τις διευκολύνσεις και τους περιορισμούς του. Επειδή ο σχεδιασμός αποτελεί συστηματική διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες όσων εμπλέκονται στη διαδικασία επηρεάζουν, επίσης, το τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, ως συλλογικό εγχείρημα, και σπανιότερα ατομικό, ο σχεδιασμός προϋποθέτει αποτελεσματική συνεργασία, στην επίτευξη της οποίας επιδρά καθοριστικά και το εκάστοτε πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται (π.χ. η οργανωτική δομή ενός φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να ευνοεί ή να παρακωλύει τις συνεργατικές διαδικασίες).
- ✱ Με δεδομένο το γεγονός ότι στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας του σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς τα προβλήματα της καθημερινότητας των σχεδιαστών, η ανάλυση της εφαρμογής διαφόρων μοντέλων αλλά και ο κριτικός αναστοχασμός εκ μέρους τους επάνω στην πρακτική τους μπορεί να αναδείξει τις βασικότερες αντιφάσεις μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής του σχεδιασμού.
- ✱ Ο σχεδιασμός προγραμμάτων συνεπάγεται συγκεκριμένα καθήκοντα και συγκεκριμένα προσόντα για την επιτυχή εκπλήρωση αυτών των καθηκόντων. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού οργανισμού γίνεται κυρίως από τα στελέχη των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτές αναλαμβάνουν τον ρόλο του σχεδιαστή ή συμμετέχουν στον σχεδιασμό των προγραμμάτων, παρότι συνήθως δραστηριοποιούνται κυρίως στο επίπεδο του σχεδιασμού διδακτικών ενότητων. Συνολικά, όμως, η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως επισημαίνει ο Βεργίδης (2008, σ. 17), «δεν αποτελεί επαναλαμβανόμενη, γραφειοκρατική διαδικασία, αλλά αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής εργασίας και προϊόν της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της πρωτοβουλίας κατάλληλα εκπαιδευμένων στελεχών».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Θ. Καραλής, *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (Τόμος Γ') (σσ. 15-66). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Σχεδιασμός Προγραμμάτων*, (Τόμος Β'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Boone E. J., Safrit, R. D. & Jones J. (2002). *Developing Programs in Adult Education. A*

- Conceptual Programming Model*. Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Caffarella, R. (2002). *Planning programs for adult learners. A practical guide for educators, trainers and staff developers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cervero, R. & Wilson, A. (1994). *Planning responsibly for adult education. A guide to negotiating power and interests*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cervero, R. & Wilson, A. (2006). *Working the Planning Table. Negotiating Democratically for Adult, Continuing, and Workplace Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2000). *Planning instruction for adult learners*. Toronto: Wall & Emerson.
- Freire, P. (1986). Η αγωγή σε εξέλιξη: Ενδέκατο γράμμα. Στο *Για μια λαϊκή παιδεία. Εναλλακτικοί θεσμοί και πολιτικές* (σσ. 96-118). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Houle, C. O. (1996). *The Design of Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλή Κορρέ, Μ. & Λευθεριώτου, Π. (2020). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων Διά Ζώσης Εκπαίδευσης και Ηλεκτρονικής Μάθησης*. Αθήνα: ύφιλον/βιβλία.
- Sork, T. (2000). Planning Educational Programs for Adults. In A. L. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education: New Edition* (pp.171-190). San Francisco: Jossey-Bass.

Πιέρα Λευθεριώτου

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Στο πλαίσιο των παρεμβάσεων που επιλέγει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εντάσσεται και η ίδρυση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως ευρωπαϊκού προγράμματος με στόχο την επανένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων που πλήττονται ή κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό.

Ο όρος συναντάται για πρώτη φορά στη Λευκή Βίβλο «για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διδασκαλία και μάθηση: προς μια κοινωνία της γνώσης», τον Νοέμβριο του 1995. Οι στόχοι που τίθενται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι να υιοθετηθούν νέοι τρόποι, για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση και την κοινωνία της πληροφορίας, μέσα από ένα νέο σχολείο που θα ενθαρρύνει την απόκτηση νέων γνώσεων, θα έρθει πιο κοντά με τον κόσμο των επιχειρήσεων, θα βοηθήσει τους νέους που είχαν απορριφθεί από το παραδοσιακό σχολείο να «μάθουν πώς να μαθαίνουν», να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να είναι σε θέση να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία της ζωής τους.

Ως ιδέα και ως προσπάθεια η «δεύτερη ευκαιρία» στην εκπαίδευση είχε ξεκινήσει πολύ παλιότερα με τα accelerated schools στις Η.Π.Α και το εκπαιδευτικό πρότυπο του Alyat Hanoar στο Ισραήλ. Στα κράτη μέλη της Ευρώπης η πειραματική τους εφαρμογή προτείνεται το 1996 από την Edith Cresson, μέλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Τα πρώτα πιλοτικά σχολεία λειτουργούν κατά τη διάρκεια των ετών 1997-2000 σε 13 πόλεις, μεταξύ αυτών και στην Ελλάδα, στο Περιστέρι Αττικής.

Στην Ελλάδα, τα ΣΔΕ ιδρύονται με τον νόμο 2525/1997(άρθρο 5), με βάση τον οποίον συνδέθηκαν με την εκπαίδευση ενηλίκων, γιατί απευθύνονται σε άτομα άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, χωρίς ανώτατο όριο ηλικίας, αλλά και με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθότι χορηγείται στους απόφοιτους, μετά από δύο χρόνια φοίτησης, τίτλος ισότιμος με του Γυμνασίου.

Φορέας υλοποίησης του προγράμματος, αρχικά, είναι το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), το οποίο συμμετέχει από το 1997 σε όλες τις ευρωπαϊκές συναντήσεις που διοργανώνονται από τη Γενική Διεύθυνση Εκπ/σης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για θέματα σχετικά με την ίδρυση, την οργάνωση και τη διοίκηση των ΣΔΕ. Αργότερα, την ευθύνη για τα ΣΔΕ την έχει η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) (πρώην Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης), με υπαγόμενο πλέον σε αυτήν το ΙΔΕΚΕ. Έργο του τελευταίου ήταν η απορρόφηση της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης και η υλοποίηση του προγράμματος των ΣΔΕ (Ν. 2909/2001, άρθρο 3). Στη συνέχεια, το ΙΔΕΚΕ, με την ΚΥΑ 127175/Η/4.11.2011 (ΦΕΚ Β΄ 2508/04-11-2011, μετονομάστηκε σε Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ), μετά από συγχώνευση του ΙΔΕΚΕ και του Ινστιτούτου Νεολαίας σε ενιαίο φορέα. Η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) (Ν.3699/2008), στη συνέχεια σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (ΓΓΔΒΜΝΓ) (Π.Δ. 84/2019 (ΦΕΚ Α 123 - 17.07.2019) και μόλις πρόσφατα σε Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπ/σης, Κατάρτισης, Διά βίου Μάθησης και Νεολαίας (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν.) (Ν.4763 ΦΕΚ Α 254/21.12.2020). Το πρόγραμμα των ΣΔΕ στην Ελλάδα συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (75%) και το ελληνικό δημόσιο (25%).

Από τον Σεπτέμβριο του 2000 μέχρι σήμερα (Φεβρουάριος 2021), έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν συνολικά 76 ΣΔΕ, εκ των οποίων 12 σε Καταστήματα Κράτησης και 23 τμήματα εκτός έδρας, στις 13 Περιφέρειες της χώρας.

Η λειτουργία τους ως προς το νομοθετικό της πλαίσιο διακρίνεται κύρια σε τρεις περιόδους: i) 2003-2008: Λειτουργούν σύμφωνα με την Υ.Α. 2373 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ. 1003/Β΄/22-7-2003 τ. Β΄). ii) 2008-2014: Η λειτουργία τους καθορίζεται από την Υ.Α. 260 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ34/Β΄/16-1-2008), καθώς και από την Υ.Α. 4014 «Λειτουργία τμημάτων εκτός έδρας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 2275/Β΄/27-11-2007). iii) 2014 και εξής: Λειτουργούν σύμφωνα με την Υ.Α. 5953 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 1861/Β΄/8-7-2014). Οι τρεις αυτοί κανονισμοί θεσμοθετούν τον καινοτόμο χαρακτήρα των Σχολείων. Ακολουθούν οι τροποποιήσεις με την Αρ. Πρωτ. Κ1/192979/14-11-2016/ΥΠΠΕΘ στα άρθρα 6 και 7 αναφορικά με το προσωπικό και τη διαδικασία στελέχωσης τους και με το ΦΕΚ Β 1838-13.05.2020, με την πρόσθεση νέων εδαφίων στο τέλος της παραγράφου 2 του άρθρου 4 της 5953/23-6-2014 (ΦΕΚ 1861/Β΄/8-7-2014) για τη λειτουργία τους, λόγω της πανδημίας της COVID-19.

Η εξελικτική τους πορεία καλύπτεται από τέσσερις φάσεις. Η φάση προετοιμασίας (1997-2000), με την έναρξη συζητήσεων για τη δημιουργία ΣΔΕ στην Ελλάδα- έναρξη λειτουργίας του πρώτου ΣΔΕ Περιστερίου. Η πιλοτική φάση (2000-2001), με τη λειτουργία, την εμπειρία και την αξιολόγηση του ΣΔΕ Περιστερίου. Η πειραματική φάση (2001-2003), με τη λειτουργία πέντε ΣΔΕ στην Ελλάδα (Περιστερίου, Αχαρνών, Νεάπολης Θεσσαλονίκης, Τυλίσου Ηρακλείου, Πατρών), η οποία συνετέλεσε στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ΣΔΕ, διαφορετικής από το τυπικό σχολείο, με βασικές αρχές και χαρακτηριστικά τα οποία θεσμοθετήθηκαν με την Υ.Α. 2373/2003 και στην οποία φάση εκπονήθηκαν και οι προδιαγραφές σπουδών για τα ΣΔΕ. Και η φάση επέκτασης (2003 μέχρι σήμερα), η οποία στηρίζεται κύρια στις διαδοχικές αποφάσεις των πολιτικών ηγεσιών σχετικά με την ίδρυση νέων ΣΔΕ, αναμόρφωση εγκυκλίων, συγχωνεύσεις και μετονομασίες του φορέα υλοποίησης και της ΓΓΕΕ.

Τα ΣΔΕ στην Ελλάδα τηρούν τις βασικές προϋποθέσεις που θέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού, και συνιστούν μια μεταρρυθμιστική παρέμβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με καινοτομίες που αφορούν:

- ✧ στη Διοίκηση και λειτουργία του Σχολείου, με βασικό χαρακτηριστικό τη σχετική αυτονομία της κάθε σχολικής μονάδας και τον Διευθυντή, με αποφασιστικές αρμοδιότητες στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής του μονάδας,
- ✧ στο Πρόγραμμα σπουδών, το οποίο υιοθετεί ως βασική του αρχή τη θεωρία των πολυγραμματισμών, σύμφωνα με την οποία ο γραπτός και προφορικός λόγος προσδιορίζεται από τον κοινωνικό χώρο στο πλαίσιο του οποίου αρθρώνεται, και το οποίο είναι ανοικτό και ευέλικτο και επιτρέπει την εξατομικευμένη προσέγγιση και την προσαρμογή της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων-γραμματισμών στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων,
- ✧ στον εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, που είναι η περιγραφική αξιολόγηση, και αφορά στην ανταπόκριση και στο ενδιαφέρον τους για μάθηση.
- ✧ στην εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως: διάγνωση αναγκών, ενεργητικές συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης, διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές,
- ✧ στην ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών· σε κάθε ΣΔΕ ορίζεται σύμβουλος σταδιοδρομίας και ψυχολόγος,
- ✧ στην ύπαρξη επιστημονικής υποστήριξης: θεματικός υπεύθυνος για κάθε γραμματισμό και επιστημονικός υπεύθυνος για κάθε σχολείο, τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια λειτουργίας τους,
- ✧ στην πραγματοποίηση, κατά τα πρώτα χρόνια εβδομαδιαίας και σήμερα μηνιαίας, παιδαγωγικής συνεδρίασης, στην οποία συμμετέχουν ο Διευθυντής, ο σύλλογος

διδασκόντων, οι σύμβουλοι- ψυχολόγος και σύμβουλος σταδιοδρομίας- και ο επισημονικός υπεύθυνος,

- ✱ στην πρόβλεψη δημιουργίας δικτύου συνεργασίας των ΣΔΕ με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους κοινωνικούς φορείς και τον επιχειρηματικό κόσμο, για τη στήριξη της λειτουργίας των σχολείων και την κοινωνική ένταξη και ανέλιξη των εκπαιδευομένων.

Στον πυρήνα του προγράμματος σπουδών των Σ.Δ.Ε. τίθενται οι βασικές γνώσεις- δεξιότητες, όπως ορίζονται στο υπόμνημα του 2000 της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διά βίου μάθηση.. Αυτές είναι η γραφή, η ανάγνωση, οι αριθμητικοί υπολογισμοί, η γνώση μιας ξένης γλώσσας και η χρήση Η/Υ. Στο πλαίσιο αυτό, διαμορφώνονται τα γνωστικά αντικείμενα - γραμματισμοί για τα ΣΔΕ στην Ελλάδα που είναι: ελληνικός γραμματισμός, αγγλικός γραμματισμός, αριθμητικός γραμματισμός, πληροφορικός γραμματισμός, κοινωνικός γραμματισμός, επιστημονικός γραμματισμός, περιβαλλοντικός γραμματισμός, αισθητική αγωγή. Τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα δεν περιχαράκωνονται αυστηρά στα όρια του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, αλλά αξιοποιούν στοιχεία από πολλές επιστήμες, προάγοντας έτσι τη διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης αλλά και στοιχεία από κοινωνικούς χώρους στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).

Τα βασικά κείμενα που αξιοποιούνται στο Πρόγραμμα Σπουδών είναι οι Προδιαγραφές Σπουδών μαζί με τους φακέλους Εκπαιδευτικού Υλικού για κάθε γραμματισμό. Οι Προδιαγραφές Σπουδών αποτελούνται από κείμενα που αναφέρονται στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων του προγράμματος των ΣΔΕ. Οι φάκελοι εκπαιδευτικού υλικού αφορούν σε όλους τους γραμματισμούς και περιλαμβάνουν οδηγίες για τη διδασκαλία τους, καθώς και ενδεικτικά σχέδια μαθήματος για κάποιες διδακτικές ενότητες. Ο σύλλογος διδασκόντων του κάθε ΣΔΕ διαμορφώνει το δικό του πρόγραμμα σπουδών, με βάση τις εγκυκλίους και τις προδιαγραφές σπουδών, συμβάλλοντας έτσι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που το καθιστούν μοναδικό, αλλά και στα κοινά στοιχεία που προσδιορίζουν όλα τα ΣΔΕ.

Για το προφίλ του εκπαιδευτικού που αρμόζει να εργαστεί σε ένα τέτοιο σχολείο γίνεται λόγος από το 1995 στον Οδηγό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενώ τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει απαριθμούνται και σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 1999, όπως: γλωσσικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, να είναι εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες, να είναι διαθέσιμος στους μαθητές του και εκτός ωρών διδασκαλίας, να είναι ανοιχτός στην καινοτομία και να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του ότι μπορεί να πραγματοποιήσει τους στόχους του.

Στην Ελλάδα και στους τρεις κανονισμούς των ΣΔΕ (2003, αρθρ.8, π.3, 2008, αρθρ.6.1, 2014 αρθρ.6. Γ1) επισημαίνεται ότι «ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των

εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας και, σε συνεργασία με τον διευθυντή, αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον». Είναι εμφανές ότι για να ανταποκριθεί στο ρόλο του ο εκπαιδευτικός του ΣΔΕ πρέπει να διαθέτει δεξιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων αναφορικά με: τη δημιουργία συνεργατικού μαθησιακού κλίματος με εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικούς και συμβούλους, την αξιοποίηση βιωματικών διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, τη διαρκή αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου.

Σημαντικός παράγοντας που συνέβαλε σε ουσιαστική υποστήριξη και αναβάθμιση της ποιότητας του θεσμού των ΣΔΕ ήταν η επιμόρφωση και η παιδαγωγική στήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΔΕ, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια λειτουργίας τους, τόσο έξω από τη σχολική μονάδα αλλά και ενδοσχολικά. Η επιμόρφωση έξω από τη σχολική μονάδα διακρίνεται χρονολογικά σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση προετοιμασίας από το 1997 έως το 2000, στη δεύτερη από το 2001 έως το 2004, και στην τρίτη φάση από το 2004 έως το 2008 στις οποίες γίνονταν, αρχικά, τρεις επιμορφώσεις τον χρόνο, οι οποίες σταδιακά μειώθηκαν, μέχρι που διακόπηκαν εντελώς. Στη συνέχεια, το 2010 πραγματοποιείται μία επιμόρφωση (25 ωρών, διά ζώσης και εξ αποστάσεως) η οποία δεν απευθύνεται, όπως οι προηγούμενες, αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Σ.Δ.Ε αλλά και σε όσους ενδιαφέρονται να εργαστούν σε ΣΔΕ. Με τους ίδιους αποδέκτες, για τα έτη 2017-2020, την επιμόρφωση για τα ΣΔΕ ανέλαβε το ΕΚΚΔΑ.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτική στην καθοδήγηση, τη στήριξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε παιδαγωγικά ζητήματα, στο διδακτικό έργο, σε ζητήματα συμβουλευτικής και επίλυσης προβλημάτων, πραγματοποιήθηκε από τους επιστημονικούς υπεύθυνους του κάθε ΣΔΕ και τους θεματικούς υπεύθυνους ανά γνωστικό αντικείμενο στην αρχή της λειτουργίας των ΣΔΕ, τον Περιφερειακό Σύμβουλο εκπαίδευσης στη συνέχεια, την Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των Σ.Δ.Ε για τα έτη 2012-2015.

Μία άλλη διάσταση της επιμόρφωσης αποτέλεσε η ανταλλαγή εμπειριών, καλών πρακτικών και η υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων από τις επισκέψεις των εκπαιδευτικών των ελληνικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε αντίστοιχα σχολεία του εξωτερικού.

Επίσης, η διοργάνωση δύο συνεδρίων, το πρώτο στο τέλος του σχολικού έτους 2002-2003 και το δεύτερο τον Ιούνιο του 2006, ανέδειξαν την εμπειρία τόσο σε επίπεδο θεωρητικής γνώσης όσο και οργάνωσης και εκπαιδευτικής έρευνας.

Αλλά και τα αποτελέσματα της έκθεσης αξιολόγησης (2001) και της εξωτερικής διαμορφωτικής αξιολόγησης στην πειραματική φάση λειτουργίας των ΣΔΕ (2003), καθώς και κάποιες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης (ΣΔΕ Αχαρνών και ΣΔΕ Περιστερίου) συνέβαλαν στη δημιουργία προϋποθέσεων για τη θετική εξέλιξη του θεσμού στη φάση επέκτασής του.

Τα Σ.Δ.Ε. στη χώρα μας, βασιζόμενα στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελούν σημαντική θεσμική καινοτομία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ωστόσο, η μεγάλη αύξηση του αριθμού τους, η αποδυνάμωση της επιστημονικής τους υποστήριξης, οι διαδοχικές διοικητικές ρυθμίσεις και θεσμικές αλλαγές στην οργάνωση και τη λειτουργία τους που επακολούθησαν, οδήγησαν σταδιακά στην αποδόμηση και την αποδυνάμωσή τους, με αποτέλεσμα -μετά το 2015- να αρχίσει να αλλοιώνεται η φυσιογνωμία τους. Το 2021, που και οι πολιτικές προτεραιότητες μετατοπίζονται προς τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, σύμφωνα και με τις προδιαγραφές του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, αναμένεται να αλλάξουν πορεία. Τα ΣΔΕ αποτελούν «δώρο» στην εκπαίδευση για τα πολλαπλά τους οφέλη και τη συμβολή τους στην κοινωνική αλλαγή. Μας έχουν εκπαιδεύσει στην ελπίδα ότι μπορούν να συμβούν σημαντικά πράγματα στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ανάγνου, Ε. (2016). *Ιγνηλατώντας την εκπαιδευτική πολιτική για έναν θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων: Η δημιουργία και εξέλιξη του δικτύου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (1997-σήμερα). Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, 13-14, 129-156.*
- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). (2004). *Δuo χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. 1ο πανελλήνιο συνέδριο των ΣΔΕ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου (σσ.19-25). Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ/ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ.
- Βεργίδης, Δ. (2010). *Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφητηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκείμενα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»*. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ.369-400). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2003β). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδου, Α. Βεργίδης, Δ., & Υφαντή, Α. (2018). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. αναπαραγωγή η προσαρμογή; Επιστήμες Αγωγής, 2, 170-186.*

- Αφιέρωμα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (2008). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 13. Περιοδική έκδοση ΕΕΕΕ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (2013). *Οδηγός εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ-ΓΓΔΒΜ.
- Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. & Χατζηθεοχάρους, Π. (Επιμ.). (2007). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β' Φάσης, 23-24 Ιουνίου 2006. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΣΣ/ΙΔΕΚΕ.
- Λύτσιου, Α. (2016). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η συμβολή της στην εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών και στη διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών (Διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη.
- Χατζηθεοχάρους, Π., Γιοβάννη, Ε. & Νικολοπούλου, Β. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

Χρύσα Μάνθου

Τοποθετημένη μάθηση (situated learning)

Προς τα τέλη του 1990, ο Etienne Wenger υποστηρίζει τη διδακτορική του διατριβή με τίτλο «Προς μια θεωρία πολιτισμικής διαφάνειας: στοιχεία ενός κοινωνικού λόγου για το ορατό και το αόρατο». Με τη διατριβή αυτήν αποκτά τον τίτλο του διδάκτορα της Επιστήμης των Υπολογιστών και της Πληροφορίας, ωστόσο το αντικείμενο της διατριβής απέχει αρκετά από το να θεωρηθεί ότι εμπίπτει στην παραπάνω περιοχή. Όμως, αυτό ήταν μια μάλλον λογική κατάληξη των σπουδών του Wenger, ο οποίος γεννήθηκε στην Ελβετία (και συγκεκριμένα στο Neuchatel, όπου γεννήθηκε και ο Jean Piaget), σπούδασε Επιστήμη Υπολογιστών στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης και κατόπιν συνέχισε τις σπουδές του σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, Irvine. Ένα από τα μέλη της επιτροπής της διδακτορικής του διατριβής είναι η καθηγήτρια κοινωνικής ανθρωπολογίας Jean Lave. Έναν χρόνο αργότερα, εκδίδεται από το Cambridge University Press το βιβλίο των Lave και Wenger, με τίτλο «Τοποθετημένη Μάθηση: Νομιμοποιημένη Περιφερειακή Συμμετοχή» (Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation), που έμελλε να συζητηθεί αρκετά τα επόμενα χρόνια από πολλούς θεωρητικούς της μάθησης και της εκπαίδευσης, αν και θα μπορούσε κανείς να πει χαριτολογώντας ότι οι μόνοι γνωστοί και καθιερωμένοι όροι στον χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης ήταν η μάθηση και η συμμετοχή: όλοι οι άλλοι όροι εισάγονταν για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία με αυτό το βιβλίο. Στην ουσία αυτό το βιβλίο περιλαμβάνει αρκετά σημεία της διατριβής του Wenger και αποτυπώνει το επίπεδο της συνεργασίας και κοινής πορείας των δύο συγγραφέων για τη διατύπωση της προσέγγισης της τοποθετημένης μάθησης. Οι Lave και Wenger συνέχισαν για μερικά χρόνια ακόμη να αναπτύσσουν αυτή τη θεώρηση για τη μάθηση, ενώ ο Wenger έως και σήμερα προσθέτει συνεχώς νέα στοιχεία στην αρχική προσέγγιση. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τα βασικά σημεία αυτής της

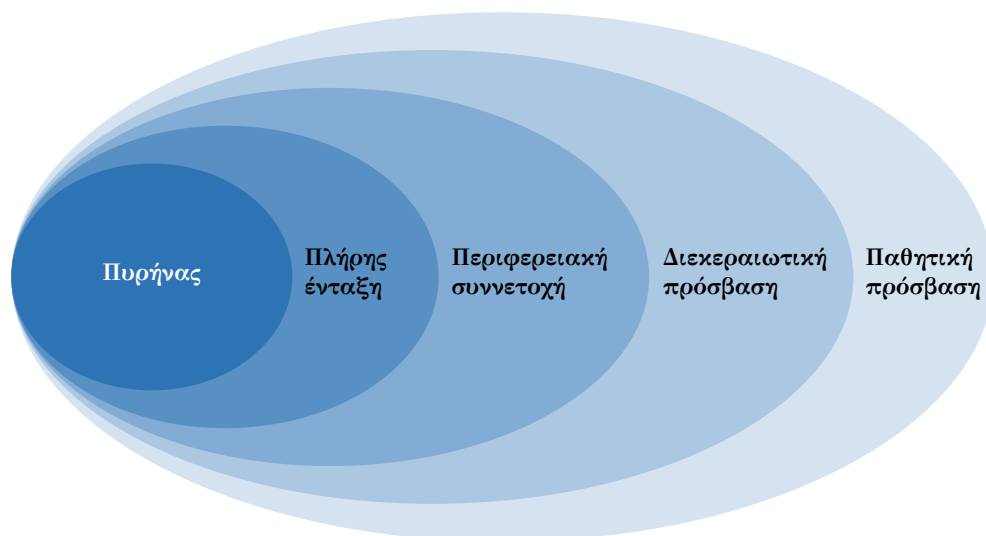
οπτικής ορίζοντας, καταρχάς, τους βασικούς όρους που χρησιμοποιούνται.

Μια *κοινότητα πρακτικής* είναι μια ομάδα ανθρώπων η οποία μοιράζεται ένα κοινό ενδιαφέρον σε ένα πεδίο ανθρώπινης δραστηριότητας και δεσμεύεται σε μια διαδικασία συλλογικής μάθησης, η οποία δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των μελών αυτής της κοινότητας (Wenger 2001, Lave & Wenger 1991). Σύμφωνα με τον Wenger (ο.π.: 2339), κάθε κοινότητα ανθρώπων δεν είναι κατ' ανάγκη και κοινότητα πρακτικής. Για παράδειγμα, μια γειτονιά είναι συχνά μια κοινότητα, συνήθως, όμως, όχι κοινότητα πρακτικής. Το ίδιο συμβαίνει και με την κοινότητα μάθησης (*learning community*), που δεν είναι κατ' ανάγκη και στις περισσότερες περιπτώσεις μια κοινότητα πρακτικής. Τρία είναι τα βασικά στοιχεία, προκειμένου μια κοινότητα να χαρακτηριστεί ως κοινότητα πρακτικής:

Το *πεδίο*, δηλαδή ο τομέας δραστηριοτήτων στον οποίον εστιάζει η κοινότητα πρακτικής. Το δεύτερο είναι η αυτή καθεαυτή η *κοινότητα*, καθώς η απλή άσκηση του ίδιου έργου / δραστηριότητας δε θεωρείται επαρκής συνθήκη για την ύπαρξη κοινότητας πρακτικής, ή για την ακρίβεια θεωρείται αναγκαία, αλλά όχι ικανή συνθήκη. Προκειμένου να έχουμε κοινότητα πρακτικής, απαιτείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, μέσω της οποίας τα μέλη μοιράζονται πρακτικές, εμπειρίες και γνώσεις και τελικά μαθαίνουν συλλογικά. Επίσης, δεν είναι απαραίτητη η συλλογική άσκηση της δραστηριότητας για την ύπαρξη κοινότητας πρακτικής. Στο σημείο αυτό, ο Wenger (ο.π.: 2339) αναφέρει ως παράδειγμα τους μπρεσιονιστές, οι οποίοι συνήθιζαν να συναντώνται και να συζητούν τον τρόπο ζωγραφικής που από κοινού διερευνούσαν και ανέπτυσαν, ωστόσο συνήθως ζωγράφιζαν κατά μόνας. Το τρίτο στοιχείο, κατά βάση το στοιχείο συγκρότησης της κοινότητας, είναι η *πρακτική*: Μια κοινότητα πρακτικής δεν είναι απλώς και μόνο μια κοινότητα κοινών ενδιαφερόντων. Τα μέλη μιας κοινότητας πρακτικής αναπτύσσουν από κοινού και σε βάθος χρόνου ένα συλλογικό απόθεμα πηγών (εμπειρίες, ιστορίες, εργαλεία, τρόπους επίλυσης προβλημάτων) ή με άλλα λόγια διαμορφώνουν μια *κοινή πρακτική* και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις τα μέλη δεν έχουν συνείδηση πως συμβαίνει αυτό. Ως παράδειγμα ο Wenger (ο.π.: 2340) αναφέρει τους νοσηλευτές που εργάζονται σε ένα νοσοκομείο. Αν και συχνά συναντώνται στο εστιατόριο του νοσοκομείου για να γευματίσουν, ίσως δεν συνειδητοποιούν ότι οι συζητήσεις τους είναι μια από τις βασικές πηγές γνώσης αναφορικά με το πώς θα νοσηλεύσουν τους ασθενείς τους, αν και οι ιστορίες και εμπειρίες που ανταλλάσσουν ουσιαστικά συνιστούν ένα συλλογικό απόθεμα που επηρεάζει την άσκηση του έργου τους αλλά λειτουργεί και ως κοινή βάση και σημείο εκκίνησης για σχετικές μελλοντικές συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις. Σε άλλες περιπτώσεις, ο διαμοιρασμός των εμπειριών και η συλλογική μάθηση έχουν περισσότερο εμπρόθετο και συνειδητό χαρακτήρα.

Επομένως, η (συνήθως) μακροχρόνια λειτουργία μιας κοινότητας πρακτικής έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός σώματος γνώσεων το οποίο είναι κατά κυριολεξία τοποθετημένο στο εσωτερικό της κοινότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Merriam και Baumgartner (2020), στην τοποθετημένη μάθηση δεν μπορεί

να διαχωριστεί η μαθησιακή διεργασία από την κατάσταση στην οποία η μάθηση συντελείται, η γνώση δεν προσλαμβάνεται εκεί και μετά μεταφέρεται προς εφαρμογή και αξιοποίηση σε μια άλλη κατάσταση, αλλά συνιστά μέρος της συμμετοχής στην κατάσταση, δεν είναι μια ανεξάρτητη διεργασία, αλλά μέρος της παραγωγικής δραστηριότητας της κοινότητας πρακτικής. Άρα, η μάθηση που λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό μιας κοινότητας πρακτικής είναι αποτέλεσμα της άσκησης της συγκεκριμένης πρακτικής και όχι το αντίστροφο, δηλαδή η πρακτική να ασκείται εμπρόθετα χάριν της μάθησης των μελών της κοινότητας.



Σχήμα 1: Επίπεδα συμμετοχής σε μια κοινότητα πρακτικής

Η έννοια της συμμετοχής είναι, επίσης, μια βασική έννοια στη θεώρηση των Lave και Wenger. Σε μια κοινότητα πρακτικής (λ.χ. ιατρών μιας συγκεκριμένης ειδικότητας) παρατηρούνται διάφορα επίπεδα συμμετοχής. Στο Σχήμα 1, παραθέτουμε αυτά τα βασικά επίπεδα όπως τα έχει ορίσει ο Wenger (1999, σ.12), αν και θα πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά καιρούς έχει διαφοροποιήσει ορισμένα από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Τα επίπεδα αυτά, εκκινώντας από το εσωτερικό, περιλαμβάνουν:

- (α) *Τον πυρήνα (core group)*: πρόκειται για μια μικρή σε μέγεθος ομάδα ανθρώπων που κινητοποιούν την κοινότητα πρακτικής και που, συνήθως, έχουν και αυξημένα επίπεδα ευθύνης για τη λειτουργία της.
- (β) *Την πλήρη ένταξη (full membership)*, δηλαδή τα μέλη της κοινότητας πρακτικής που αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες ή ως ασκούντες το βασικό έργο της κοινότητας πρακτικής, αν και σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν τον ίδιο βαθμό συνειδητοποίησης με τα μέλη του πυρήνα, σχετικά με τη λειτουργία της κοινότητας.
- (γ) *Την περιφερειακή συμμετοχή (peripheral membership)*, όπου εδώ αναφέρεται στα μέλη της κοινότητας με μικρότερο βαθμό ένταξης, σε σχέση με τις προηγούμενες δύο ομάδες, είτε λόγω του ότι είναι νεοεισερχόμενα μέλη είτε γιατί δεν έχουν τον ίδιο βαθμό προσωπικής δέσμευσης στην πρακτική της κοινότητας.
- (δ) *Τη διαδικαστική/διεκπεραιωτική συμμετοχή (transactional participation)*: πρόκειται για άτομα εξωτερικά ως προς την κοινότητα πρακτικής που -περιστασιακά- αλληλεπιδρούν με αυτήν παρέχοντας ή λαμβάνοντας κάποιες υπηρεσίες.
- (ε) *Την παθητική πρόσβαση (passive access)*, μια ευρεία ομάδα ανθρώπων που έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα των διαδικασιών της κοινότητας πρακτικής.

Όπως αναφέρθηκε, ο Wenger έχει κατά καιρούς διαφοροποιήσει ή εξειδικεύσει κάποια από τα παραπάνω επίπεδα. Για παράδειγμα, στη διαδικαστική συμμετοχή περιλαμβάνει όχι μόνον αποδέκτες υπηρεσιών (λ.χ. ασθενείς για την περίπτωση των ιατρών) αλλά και πελάτες, χορηγούς ή υποστηρικτικές ομάδες. Για τον πυρήνα, έχει προτείνει διαβαθμίσεις (συντονιστής της ομάδας ή ηγέτες), ενώ σε ορισμένες θεωρήσεις του στην πλήρη συμμετοχή περιλαμβάνει και ειδικούς σε μια συγκεκριμένη περιοχή της κατά περίπτωση πρακτικής.

Η σταδιακή είσοδος στην κοινότητα πρακτικής καθορίζεται από αυτό που αποκαλείται νομιμοποιημένη περιφερειακή συμμετοχή (LLP-legitimate peripheral participation), μεταξύ άλλων, και μέσω της σταδιακής αξιοποίησης της τοποθετημένης γνώσης. Όπως χαρακτηριστικά έχει αναφέρει στη διατριβή του ο Wenger, προτείνει τον συγκεκριμένο όρο ως έναν δείκτη της συντελούμενης μάθησης που υποδηλώνει αυξανόμενη συμμετοχή στην κοινότητα. Σταδιακά, τα νεοεισερχόμενα μέλη της κοινότητας πρακτικής κατακτούν γνώσεις που δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο της όποιας ακαδημαϊκού τύπου εκπαίδευσής τους, ενώ αλληλεπιδρώντας με την κοινότητα έχουν, υπό όρους, τη δυνατότητα να ανανεώσουν την τοποθετημένη γνώση. Άλλωστε, όπως αναφέραμε, ούτε η γνώση, ούτε η μάθηση, και κυρίως ούτε η νομιμοποιημένη περιφερειακή συμμετοχή είναι κρυσταλλωμένες και αδιαπραγμάτευτες σε μια κοινότητα πρακτικής.

Σημείωση για την ορολογία: Ο όρος situated learning είναι δύσκολο να αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα. Κατά καιρούς έχει αποδοθεί με άλλους όρους από αυτόν που χρησιμοποιούμε εδώ, όπως πλαισιοθετημένη, πλαισιωμένη, εγκαθιδρυμένη και καταστασιακή μάθηση. Ουσιαστικά, όπως έχουμε δει από τα όσα αναφέρθηκαν,

πρόκειται για έναν ιδιαίτερο τρόπο θεώρησης της μάθησης, άμεσα συνδεδεμένο με μια συγκεκριμένη, συνήθως επαγγελματική, πρακτική (υπό την έννοια της άσκησης μιας δραστηριότητας) αλλά και (ίσως κυρίως) της αντίστοιχης κοινότητας πρακτικής. Όλοι οι παραπάνω όροι, όπως άλλωστε και ο όρος *τοποθετημένη* που προτείνουμε, αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό τον πυρήνα της θεώρησης των Lave και Wenger. Προτιμήσαμε τον όρο *τοποθετημένη* ακολουθώντας την λογική των Merriam και Baugartner, στην οποία αναφερθήκαμε στο λήμμα. Το ίδιο συμβαίνει, αν και σε μικρότερο βαθμό, με την LLP, η οποία έχει αποδοθεί και ως *νόμιμη* περιφερειακή συμμετοχή. Προτείνουμε τον όρο *νομιμοποιημένη*, γιατί θεωρούμε ότι αποδίδει σε μεγαλύτερο βαθμό τη δυναμική φύση του συγκεκριμένου τρόπου συμμετοχής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Stewarding Knowledge* (unpublished manuscript).
- Wenger, E. (2001). Communities of Practice. In N. J. Smelser and P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 2339-2342). New York: Elsevier.

Θανάσης Καραλής

Τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση (τυπολογία Coombs)

Η τυπολογία Coombs αναφέρεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία από τον Δ. Βεργίδη, ο οποίος και πρότεινε την απόδοση των τριών τύπων που αυτή περιλαμβάνει (formal, nonformal και informal). Πριν αναλύσουμε τους όρους και τη σημασία αυτής της τυπολογίας, θεωρούμε αναγκαίο να αναφερθούμε σε αυτούς που την εισηγήθηκαν και στην αρχική διατύπωσή της. Ο Philip H. Coombs και ο Manzoor Ahmed υπήρξαν διακεκριμένοι ερευνητές, ήδη από τη δεκαετία του 1960, και έχουν εργαστεί ως εμπειρογνώμονες για διάφορους διεθνείς οργανισμούς. Ένα μεγάλο μέρος του έργου τους αφορά την εκπαίδευση σε αναπτυσσόμενες χώρες. Για πρώτη φορά η τυπολογία αναφέρεται από τον Coombs, αλλά όχι ακριβώς με την ορολογία και την έκταση στην οποία έγινε εν συνεχεία γνωστή, στο βιβλίο του *The World Educational Crisis* που εκδόθηκε το 1968. Το βιβλίο αυτό βασιζόταν σε μελέτη που είχε εκπονήσει για το Διεθνές Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (IIEP) της UNESCO. Μερικά χρόνια αργότερα, το 1974, σε κοινή μελέτη των Coombs και Ahmed με αντικείμενο τη συμβολή της μη τυπικής εκπαίδευσης στην καταπολέμηση της φτώχειας σε αγροτικές περιοχές διατυπώνεται ολοκληρωμένα η τυπολογία. Για τον λόγο αυτόν, αναφέρεται στη βιβλιογραφία άλλοτε ως τυπολογία Coombs και άλλοτε ως τυπολογία των Coombs και Ahmed, αν και όπως προκύπτει από τα δύο αυτά κείμενα, ο Coombs ήταν αυτός που είχε συλλάβει την αρχική ιδέα. Σημειώνουμε, ωστόσο, ότι και ο Ahmed χρησιμοποίησε στη συνέχεια εκτενώς την τυπολογία, ενώ κατά καιρούς απαντούσε και σε κριτικές που αυτή δεχόταν. Αρχικά, θα αναφέρουμε τους ορισμούς των τριών τύπων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ακριβώς όπως παρατίθενται στο βιβλίο των Coombs και Ahmed (1974, σσ. 7-9):

Η *τυπική εκπαίδευση*, όπως εδώ χρησιμοποιείται, είναι σαφώς το έντονα θεσμοθετημένο, χρονολογικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο «εκπαιδευτικό σύστημα» που εκτείνεται από την πρώτη σχολική εκπαίδευση έως τις ανώτερες σπουδές του πανεπιστημίου.

Η *μη-τυπική εκπαίδευση*, όπως εδώ χρησιμοποιείται, είναι κάθε οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα που υλοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος, προκειμένου να παράσχει επιλεγμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, ενήλικους αλλά και παιδιά. Οριζόμενη κατά τον τρόπο αυτόν, η μη-τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει, για παράδειγμα, τα προγράμματα εκπαίδευσης των αγρωτών, προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων, προγράμματα κατάρτισης εκτός του τυπικού συστήματος, συλλόγους νέων με ουσιαστικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και τα ποικίλα προγράμματα κοινοτικής εκπαίδευσης στην υγεία, τη διατροφή, τον οικογενειακό προγραμματισμό, τους συνεταιρισμούς και άλλες παρόμοιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η *άτυπη εκπαίδευση*, όπως χρησιμοποιείται εδώ, είναι η διάβιου διαδικασία από την οποία το άτομο αποκτά και συσσωρεύει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις από τις καθημερινές εμπειρίες και την έκθεση στο περιβάλλον – στο σπίτι, στην εργασία, στο παιχνίδι, από το παράδειγμα και τις στάσεις της οικογένειας και των φίλων, τα ταξίδια, την ανάγνωση εφημερίδων και βιβλίων ή από τα ραδιόφωνο και τον κινηματογράφο. Γενικά, η άτυπη εκπαίδευση είναι μη οργανωμένη και συχνά μη συστηματική και θα μπορούσε να αποτιμηθεί με βάση τον όγκο της συνολικής διάβιου μάθησης ενός ατόμου – περιλαμβανομένης ακόμη και αυτής ενός «εκπαιδευμένου» σε υψηλό βαθμό ατόμου.

Όπως αναφέρουν οι Coombs και Ahmed, για τη διατύπωση της τυπολογίας τους εκκίνησαν από μια λειτουργική οπτική για την εκπαίδευση και όχι από τη λογική του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της διοίκησης. Συγκεκριμένα, θεωρούν ως προτεραιότητα τους εκπαιδευόμενους και τις ανάγκες τους και εν συνεχεία ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά μέσα και τους οργανισμούς που είναι κατάλληλα για την κάλυψη αυτών των αναγκών. Εξαρχής υιοθετούν ένα πλαίσιο που εξισώνει την εκπαίδευση με τη μάθηση, ανεξάρτητα από το που, πότε και πώς αυτή συμβαίνει. Θεωρούμε ότι αυτή η σύλληψη οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στο γεγονός ότι είχαν εργαστεί, όπως αναφέραμε, ως εμπειρογνώμονες σε αναπτυσσόμενες χώρες και σε πολλά και διαφορετικά συγκείμενα από αυτά του δυτικού κόσμου. Σε πολλά από αυτά, η έννοια της εκπαίδευσης δεν είναι τόσο αυστηρά περιγεγραμμένη όσο στις ανεπτυγμένες κοινωνίες.

Η προσέγγιση αυτή αλλά και το περιεχόμενο της τυπολογίας έχουν δεχτεί κατά καιρούς κριτικές με επίκεντρο, κυρίως, το γεγονός ότι η άτυπη μάθηση που συντελείται σε διάφορους θεσμούς κατηγοριοποιείται ως εκπαίδευση. Απαντώντας σε μια από τις κριτικές αυτές, ο Ahmed αναφέρει ότι δεν ήταν στις αρχικές τους προθέσεις να διαχωρίσουν κανέναν τύπο εκπαίδευσης, απλώς έκαναν αυτή τη διάκριση για αναλυτικούς και λειτουργικούς λόγους, ακριβώς γιατί οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες εμφανίζονται κατακερματισμένες σε αυτούς τους τρεις τύπους. Αναφέρεται, επίσης, στην ανάγκη για την ανάπτυξη ενός «συστήματος διά βίου μάθησης» που θα συνδυάζει όλες τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες σε ένα σύνολο, έτσι ώστε αφενός να μην υπάρχει ανάγκη για καθορισμό συγκεκριμένων τύπων και αφετέρου να αντιμετωπίζεται το ζήτημα της αλληλεπικάλυψης των τύπων αυτών. Σημειώνουμε ότι περίπου την ίδια εποχή δημοσιεύεται η εμβληματική έκθεση της UNESCO *Learning to Be* (γνωστή και ως Έκθεση της Επιτροπής Faure), η οποία εισάγει ουσιαστικά την προσέγγιση της συνέχειας όλων των εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, τη θεώρησή τους ως όλον, και αναφέρεται εκτεταμένα στην έννοια της διά βίου εκπαίδευσης. Ίσως, η πιο διεξοδική και εμπεριστατωμένη κριτική της τυπολογίας είναι αυτή του Alan Rogers, ο οποίος, μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι οι δύο πρώτοι τύποι της τυπολογίας αναφέρονται σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ ο τρίτος τύπος ουσιαστικά αναφέρεται σε μάθηση και όχι σε εκπαίδευση (Rogers, 2004, σ. 75). Πράγματι, όπως αναφέραμε, πρόκειται ουσιαστικά για μια διαφορετική θεώρηση των Coombs και Ahmed για τη μάθηση και την εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτόν, στη συνέχεια η τυπολογία χρησιμοποιήθηκε, κατά κύριο λόγο, ως τους δύο πρώτους τύπους της, δηλαδή την τυπική και τη μη-τυπική εκπαίδευση και από ιστορική άποψη είναι η πρώτη τυπολογία που ανέδειξε τις μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης και τους προσέδωσε σημαντικό ρόλο. Πέραν όμως της κριτικής προς την τυπολογία, είναι αναγκαίο να δούμε ορισμένα χαρακτηριστικά της τα οποία θεωρούμε ότι την καθιστούν λειτουργική για την κατάταξη και ανάλυση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Ένα πρώτο στοιχείο είναι πως οι δύο πρώτοι τύποι της τυπολογίας ουσιαστικά αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς θεσμούς, ενώ ο τρίτος τύπος σε θεσμούς που δεν έχουν, κατά κύριο λόγο τουλάχιστον, εκπαιδευτική λειτουργία. Η τυπολογία αποδίδει σε μη εκπαιδευτικούς θεσμούς μια λανθάνουσα, ωστόσο πολύ σημαντική εκπαιδευτική λειτουργία. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο της τυπολογίας είναι ότι μεταβαίνοντας από τον πρώτο στον τρίτο τύπο «εξασθενεί» η θεσμική διάσταση, τουλάχιστον από την άποψη της εκπαίδευσης και της μάθησης. Ας δούμε, για παράδειγμα, τον ρόλο του δασκάλου στους τρεις τύπους. Στον πρώτο τύπο, είναι απολύτως αναγνωρίσιμος ο δάσκαλος (για παράδειγμα ο καθηγητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), είναι γνωστά και θεσμοθετημένα τα προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματος, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις κ.ο.κ. (το ίδιο φυσικά συμβαίνει και με τους μαθητές). Προχωρώντας στον δεύτερο τύπο, όλα τα παραπάνω γίνονται περισσότερο «ασαφή», πολλές φορές ούτε καν ρυθμίζονται με νομοθετικά κείμενα, ενώ στον τρίτο τύπο ο «δάσκαλος» και ο «μαθητής» δεν έχουν, τις περισσότερες φορές, επίγνωση αυτών των ρόλων (για παράδειγμα, σε ένα μουσείο ο ξεναγός δε θεωρεί τον εαυτό

του δάσκαλο ούτε ο επισκέπτης θεωρεί ότι είναι μαθητής). Ακόμα, ο χρόνος και ο χώρος της εκπαίδευσης είναι περισσότερο ρευστοί και ευέλικτοι, καθώς μεταβαίνουμε από τον πρώτο προς τον τρίτο τύπο της τυπολογίας. Το ίδιο συμβαίνει και με τις διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης.

Τέλος, η κατάταξη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων στους τρεις τύπους της τυπολογίας καθιστά περισσότερο ευχερή τη διατύπωση λειτουργικών και περιεκτικών ορισμών για άλλα πεδία και δραστηριότητες της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η διά βίου μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως το ενοποιημένο σύνολο των δραστηριοτήτων που εντάσσονται στους τρεις τύπους (βλ. και τη σχετική παράτηση του Ahmed στην οποία αναφερθήκαμε) ή η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δραστηριοτήτων μη-τυπικής εκπαίδευσης για πολίτες που πληρούν το κριτήριο της ενηλικιότητας.

Στοιχεία όπως τα παραπάνω θεωρούμε ότι συνέβαλαν στην καθιέρωση αυτής της τυπολογίας η οποία, αν και διατυπώθηκε πριν από περίπου 50 χρόνια, ακόμη και σήμερα εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ευρύτατα και να συγκεντρώνει πλήθος αναφορών στις βάσεις βιβλιομετρικών δεδομένων, περισσότερες από κάθε άλλη σχετική τυπολογία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York, NY: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. (1985). *The World Educational Crisis: The View from the Eighties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Faure, E. (Eds.) (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?*. London: Kluwer Academic Publishers.

Θανάσης Καραλής

Υποεκπαίδευση

Υποεκπαίδευση: ένα ολέθριο πρόβλημα

Ο όρος «υποεκπαίδευση» δεν εστιάζει απλά και μόνο στην εκπαιδευτική κατάσταση και τις περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες όσων δεν έχουν αποφοιτήσει από μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα (π.χ. δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο ή και λύκειο). Η υποεκπαίδευση αποτελεί έναν από τους δύο πόλους της διπολικής πραγματικότητας: υποεκπαίδευση – υπερεκπαίδευση, η διαμόρφωση και παγίωση της οποίας έχει διαπιστωθεί από Διεθνείς Οργανισμούς (UNESCO) και από υπερκρατικούς θεσμούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή) καθώς και από ερευνητικούς φορείς και μελετητές στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες.

Με τον όρο «υπερεκπαίδευση» ορισμένοι συγγραφείς και ερευνητές αναφέρονται στον πληθωρισμό πτυχιούχων πανεπιστημίου ή στο υψηλότερο επίπεδο σπουδών από το απαιτούμενο για μια θέση εργασίας. Η προσέγγιση αυτή, όμως, είναι αποσπασματική. Το δίπολο υποεκπαίδευση – υπερεκπαίδευση θα πρέπει να το αναλύσουμε στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης. Σύμφωνα με την κυρίαρχη προσέγγιση της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, σε κάθε άνθρωπο πρέπει να παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες επιλογής: α) του είδους εκπαίδευσης και μάθησης που σε κάθε φάση της ζωής του τον ενδιαφέρει (γενική – επαγγελματική, τυπική – μη τυπική – άτυπη), β) της μορφής που τον διευκολύνει (διά ζώσης, εξ αποστάσεως, μεικτή), και γ) του επιπέδου που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του (οι διάφορες βαθμίδες της εκπαιδευτικής «πυραμίδας»).

Η κυρίαρχη ρητορική ισχυρίζεται ότι όλοι οι άνθρωποι θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, για όλο το

φάσμα των δραστηριοτήτων και των ενδιαφερόντων τους. Τα στεγανά και οι φραγμοί ανάμεσα στα διάφορα είδη, μορφές και επίπεδα εκπαίδευσης και μάθησης θα πρέπει να ελαχιστοποιηθούν ή και να καταργηθούν. Ωστόσο, διεθνείς έρευνες καθώς και έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες, παρ' όλη την πληθώρα εκπαιδευτικών ευκαιριών, κάθε άλλο παρά αμβλύνονται. Αντίθετα, ενισχύονται από τις πολλαπλές ευκαιρίες διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης, οι οποίες αξιοποιούνται, κατά κύριο λόγο, απ' αυτούς που έχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, προτεραιότητες και δυνατότητες (υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, απασχόληση σε κλάδους αιχμής της οικονομίας, διαθέσιμο χρόνο, ικανοποιητικό εισόδημα, θέσεις ευθύνης στο εργασιακό τους περιβάλλον κ.ά.).

Το δίπολο υποεκπαίδευση – υπερεκπαίδευση αναδεικνύει τις αντιφάσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διά βίου εκπαίδευση και μάθηση. Οι πολλαπλές εκπαιδευτικές και μαθησιακές ευκαιρίες (όλων των ειδών, μορφών και επιπέδων) στις σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης ενισχύουν στην πραγματικότητα την υπερεκπαίδευση ενός μέρους του ενήλικου πληθυσμού, που ήδη έχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ, παράλληλα, ένα άλλο σημαντικό μέρος του πληθυσμού με χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικά προσόντα αδυνατεί να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες αυτές και υποβαθμίζεται ή περιθωριοποιείται κοινωνικά, εργασιακά ή πολιτισμικά. Εν κατακλείδι, αναπαράγεται και διαχρονικά ενισχύεται το δίπολο υποεκπαίδευση – υπερεκπαίδευση.

Ο όρος «υποεκπαίδευση» σ' αυτό το πλαίσιο, κατ' αρχάς, αναφέρεται στη μη φοίτηση ή στην ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο. Χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης θεωρείται ότι έχουν όσοι δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση (γυμνάσιο) αλλά και γενικότερα αυτοί που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο (early school leavers), χωρίς να ολοκληρώσουν τον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τις ΗΠΑ και τον Καναδά, έρευνες έδειξαν ότι η σχολική αποτυχία και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχουν πολύ σημαντικό ατομικό (ιδιωτικό), κοινωνικό και δημοσιονομικό κόστος. Η διάσταση αυτή της υποεκπαίδευσης καταγράφει το χαμηλό αρχικό επίπεδο εκπαίδευσης και ειδικότερα τη σχολική αποτυχία και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Είναι η πιο «ορατή» και μετρήσιμη διάσταση της υποεκπαίδευσης.

Ο όρος «υποεκπαίδευση» αναφέρεται, επίσης, στην έλλειψη ή στη στοιχειώδη και ανεπαρκή επαγγελματική κατάρτιση καθώς και στην τάση αποειδίκευσης ενός σημαντικού μέρους των ενηλίκων, που οφείλεται κυρίως: α) στον κατακερματισμό της εργασίας και στην εκμηχάνιση της παραγωγής, β) στη συρρίκνωση των επιχειρήσεων εντάσεως εργασίας, και γ) στις μετακινήσεις πληθυσμών που δημιουργούν προβλήματα κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης των μεταναστών. Παράλληλα, η άκριτη και χωρίς προϋποθέσεις εφαρμογή των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) και η αυτοματοποίηση της εργασίας οδηγούν στην υποτίμηση της άτυπης, βιωματικής μάθησης και της άρρηκτης ή υπόρρηκτης, αλλά πολύτιμης εμπειρικής γνώσης (υποκειμενικής και διαισθητικής φύσης). Η απαξίωση της εμπειρίας και οι ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές,

που συνεπάγονται την κατάργηση ορισμένων επαγγελματιών και τη δημιουργία νέων τομέων και δυνατοτήτων απασχόλησης, οξύνουν τις ανάγκες (επανα)κατάρτισης και εξειδίκευσης των ενηλίκων, στις οποίες τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν ανταποκρίνονται επαρκώς. Η διάσταση αυτή της υποεκπαίδευσης συναρτάται με τις εξελίξεις στον κόσμο της εργασίας, με τη διευρυνόμενη χρήση των ΤΠΕ και κυρίως με τη μονομερή επιβολή των τυποποιημένων ρητών επαγγελματικών γνώσεων, που μεταδίδονται με εγχειρίδια, βιβλία, διαλέξεις και ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων.

Η τρίτη διάσταση της υποεκπαίδευσης είναι η τάση απαξίωσης και απόρριψης της λαϊκής κουλτούρας από τον σύγχρονο τρόπο ζωής, το επίσημο κράτος, την κυρίαρχη ιδεολογία και τον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό. Η άκριτη απόρριψη των παραδοσιακών αξιών, γνώσεων, δεξιοτήτων και τρόπων επικοινωνίας και μάθησης καθώς και οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικο – οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες και μόδες έχουν ως αποτέλεσμα το «παλιό» και γνωστό, ενδεχομένως, να μην ισχύει πια ή να είναι δυσλειτουργικό. Όμως, το «καινούριο» και καινοτόμο για ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού παραμένει ημι-κατανοητό, μυθοποιημένο, αναφομοίωτο και υιοθετείται χωρίς επίγνωση και δημιουργική προσαρμογή του.

Η λαϊκή κουλτούρα απαξιώνεται, επίσης, με τον ισχυρισμό ότι δεν μετεξελίσσεται ούτε έχει τη δυνατότητα για δημιουργικές και αυθεντικές μορφές έκφρασης. Στο πλαίσιο αυτής της λογικής, η λαϊκή ή εκλαϊκευμένη κουλτούρα (popular culture) καταγγέλλεται ότι είναι εμπορευματοποιημένη και αναπαράγει την τυποποίηση, την ομοιομορφία και την παθητικότητα, σε αντιδιαστολή με την υψηλή και τη σύγχρονη κουλτούρα. Έτσι, όμως, οι διδάσκοντες, απορρίπτοντας ή αγνοώντας τις πολιτισμικές και κοινωνικές σημασίες και πρακτικές των λαϊκών στρωμάτων, διατρέχουν τον κίνδυνο συνενοχής στη φίμωση και την έμπρακτη απαξίωση των εκπαιδευομένων.

Το χαμηλό αρχικό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης και οι τάσεις αποειδίκευσης και απαξίωσης της βιωματικής και άρρητης γνώσης καθώς και της λαϊκής κουλτούρας δημιουργούν εκπαιδευτικές ανάγκες, τις περισσότερες φορές υπόρρητες και λανθάνουσες. Το ολέθριο λάθος είναι ότι αυτοί που έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματικής εξειδίκευσης επωφελούνται λιγότερο από την εκπαίδευση και την κατάρτιση ενηλίκων, λόγω των ανεπαρκών πόρων που διατίθενται για τους μη προνομιούχους. Έτσι, παγιώνεται το δίπολο υποεκπαίδευση – υπερεκπαίδευση και τείνει να διευρυνθεί το χάσμα ανάμεσα σε φτωχούς σε γνώσεις – τους υποεκπαιδευμένους – και σε υπερεκπαιδευμένους με υψηλό επίπεδο σπουδών. Ευρύτερα, στον έναν πόλο η τάση είναι να υποβαθμίζεται το κοινωνικό, πολιτισμικό και συμβολικό κεφάλαιο των μη προνομιούχων ενηλίκων, ενώ στον άλλο πόλο ενισχύεται η συσσώρευση κοινωνικού, πολιτισμικού και συμβολικού κεφαλαίου.

Το δίπολο υποεκπαίδευση – υπερεκπαίδευση και οι ολέθριες συνέπειές του για την κοινωνική συνοχή έχουν επισημανθεί όχι μόνο από την UNESCO αλλά και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο Λευκό Βιβλίο του 1995 για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (έκδοση του 1996 στην ελληνική γλώσσα). Σε μεταγενέστερες ανακοινώσεις της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αναδεικνύεται η διεύρυνση του χάσματος όσον

αφορά την αξιοποίηση των ευκαιριών εκπαίδευσης και μάθησης μεταξύ των ατόμων με χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικών προσόντων και των ατόμων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Για την αντιμετώπιση της αναπαραγωγής του δίπολου υποεκπαίδευση – υπερεκπαίδευση εφαρμόζονται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες (και στην Ελλάδα) πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας, τόσο για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου όσο και για την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και εξειδίκευσης. Οι πολιτικές αυτές βασίζονται στην αξιοποίηση θετικών μέτρων/θετικών δράσεων/θετικής προτιμησιακής μεταχείρισης υπέρ των μη προνομιούχων (περισσότεροι πόροι για τα σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών και για εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ενηλίκους με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης).

Στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης λειτουργούν Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), στα οποία φοιτούν ενήλικοι 18 ετών και άνω, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (γυμνάσιο). Στα ΣΔΕ εφαρμόζονται ανοικτά προγράμματα σπουδών, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευόμενων κάθε σχολείου. Στους απόφοιτους χορηγείται απολυτήριο ισότιμο με του γυμνασίου.

Τόσο για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου όσο και για την εκπαίδευση ενηλίκων στα ΣΔΕ, ιδιαίτερη σημασία έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή κατάλληλων θετικών μέτρων/θετικών δράσεων/θετικής προτιμησιακής μεταχείρισης (καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, συμβουλευτικές υπηρεσίες κ.τ.λ.).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. & Βεργίδης, Δ. (2002). *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βεργίδης, Δ.Κ. (1995). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.
- Βεργίδης, Δ. (2014). Διά Βίου Μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς ομάδες και Διά Βίου Μάθηση* (σσ. 121-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (2014). *Πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Giroux, H.A. (2012). Εκπαίδευση και εκλαϊκευμένη κουλτούρα. *Επιστήμη και Κοινωνία Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρία*, 29, 1 – 17.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). *Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση: ερευνητική έκθεση για τα έτη 2018 και 2019*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Μουζέλης, Ν. (Επιμ.). (Συγγραφική ομάδα: Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ., Φωτόπουλος, Ν.). (2012). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Όψεις και βασικά μεγέθη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην προ μνημονίων εποχή*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ.
- Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η καινοτομία βίωμα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημήτρης Κ. Βεργίδης

Φύλο και εκπαίδευση ενηλίκων

Ένα από τα βασικά δίπολα στη φύση αλλά και σε επίπεδο κοινωνικο-πολιτισμικό είναι η διάκριση μεταξύ αρσενικού και θηλυκού. Όπως και ευρύτερα στην κοινωνία, αυτές οι τάσεις είναι παρούσες και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Βασικός στόχος της ενασχόλησης αυτού του λεξικού με τον παράγοντα φύλο είναι η συμπερίληψη του φύλου στον ερευνητικό προβληματισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων και η προσπάθεια κάλυψης του κενού που παρατηρείται στην ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων καθώς και των εκπαιδευτών ενηλίκων. Πρόσθετη επιδίωξη αποτελεί η παρακίνηση για στοχασμό και κριτικό αναστοχασμό πάνω σε ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο, στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας.

Η έννοια του φύλου, σε κοινωνιολογικό πλαίσιο, αναφέρεται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε κάθε βιολογικό φύλο. Θεωρείται ως μια κοινωνική κατασκευή που προσδιορίζει την ιδιαιτερότητα των κοινωνικών ρόλων, στους οποίους εκπαιδεύονται οι άνθρωποι με αφετηρία το βιολογικό φύλο και τις συμπεριφορές που υπαγορεύει η λειτουργία τους μέσα σε συγκεκριμένο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η έννοια του φύλου έχει απασχολήσει και απασχολεί θεωρητικούς και ερευνητές από διαφορετικά σημεία του πλανήτη και από ποικίλα επιστημονικά πεδία. Κεντρική θέση σε αυτές τις αναζητήσεις κατέχει η φεμινιστική θεωρία, η οποία αναφέρεται στα θεωρητικά πλαίσια και προσεγγίσεις που απορρέουν και τροφοδοτούνται από το φεμινιστικό κίνημα, εστιάζει στις ζωές, τις εμπειρίες και τις πραγματικότητες των γυναικών και επιδιώκει να προσδώσει κοινωνική νομιμοποίηση και αξία σε αυτές.

Αναφερόμενη στον φεμινισμό, το 1989 η Patricia Hill Collins στο άρθρο της: «*Η κοινωνική κατασκευή της μαύρης φεμινιστικής σκέψης*» τον περιγράφει ως πολιτική

ιδεολογία, ως τρόπο ζωής, ως επιστημολογική προσέγγιση και αφετηρία και ως μέθοδο πρακτικής, ενώ επισημαίνει ότι σε όλες του τις εκφάνσεις υπενθυμίζει συνεχώς την προσήλωση στον στόχο της συμπερίληψης των γυναικών.

Οι ιδέες της φεμινίστριας φιλοσόφου Mary Wollstonecraft και το βιβλίο της: «*A vindication of the Rights of Woman*», που κυκλοφόρησε το 1792, θεωρείται πως έβαλαν τα θεμέλια για τον φιλελεύθερο φεμινισμό, που προκρίνει τις αρχές της ισότητας, της ελευθερίας και της αυτονομίας και επιχειρηματολογεί υπέρ της άποψης πως οι διαφορές μεταξύ των φύλων δε βασίζονται σε βιολογικές παραμέτρους. Αντίθετα, η Wollstonecraft θεωρεί πως προέρχονται από έμφυλα στερεότυπα και κατασκευάζονται από τη διαφορετική εκπαίδευση που λαμβάνουν άνδρες και γυναίκες. Σε αυτό το πλαίσιο, στήριξε τα πολιτικά δικαιώματα των γυναικών και αντιτάχθηκε στην ανδρική κυριαρχία στο στίβο της πολιτικής.

Τη σκυτάλη πήρε ο φιλελεύθερος άγγλος πολιτικός και φιλόσοφος John Stuart Mill που, στο έργο του «*The Subjection of Women*» το 1869, καταδίκασε την καταπίεση των γυναικών, υποστηρίζοντας πως ορθώνει εμπόδια στην πρόοδο της ανθρωπότητας. Η επίδραση του φιλελεύθερου φεμινισμού συνεχίστηκε για δεκαετίες και προσέφερε πολλά στο φεμινιστικό κίνημα, αφού χάρη στους εκπροσώπους του οι γυναίκες κέρδισαν δικαιώματα σε όλα τα πεδία, στην εκπαίδευση, την εργασία και την πολιτική. Όμως, παρά τη σημαντική του συνεισφορά, ο φιλελεύθερος φεμινισμός υποτιμά ή και αγνοεί τις σχέσεις εξουσίας στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο και δε φωτίζει την προσωπική ζωή των γυναικών και την καταπίεση που αυτές υφίστανται.

Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης αναπτύχθηκε ο μαρξιστικός φεμινισμός, που θεωρεί πως οι έμφυλες διακρίσεις απορρέουν από τις ταξικές διαφορές και διαφοροποιούνται από τάξη σε τάξη. Η μαρξιστική θεωρία ενσωματώνει τον αγώνα για χειραφέτηση των γυναικών στην ταξική πάλη ενάντια στο κεφάλαιο. Προσωπικότητα-σταθμός, η Rosa Luxemburg, που το 1912, σχετικά με τη διεκδίκηση της γυναικείας ψήφου, υποστήριξε χαρακτηριστικά πως η επίτευξη του στόχου δεν είναι αποκλειστικά δουλειά των γυναικών, αλλά κοινή ταξική ευθύνη για γυναίκες και άνδρες προλετάριους.

Η θεώρηση του μαρξισμού πως η καταπίεση των γυναικών εντάσσεται στην ευρύτερη ταξική πάλη επιχειρήθηκε να διαφοροποιηθεί από τον ριζοσπαστικό φεμινισμό, που θεωρεί πως η καταπίεση των γυναικών οφείλεται στην κατασκευή των κοινωνικών ρόλων και των θεσμικών δομών στο πλαίσιο της πατριαρχίας και της ανδρικής κυριαρχίας. Η Kate Millett, στο κλασικό της βιβλίο «*Sexual Politics*» το 1970, σημειώνει χαρακτηριστικά πως η υποταγή που κυριαρχεί για τις γυναίκες σε ιδεολογικό, πολιτικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο προέρχεται από την ανδρική κυριαρχία και στη δημόσια και στην ιδιωτική σφαίρα.

Στη διάρκεια των δεκαετιών 1990 και 2000 αναπτύχθηκε ο μεταδομιστικός φεμινισμός, που αξιοποίησε τις αναλυτικές μεθόδους και απόψεις του Michel Foucault, για να αναγνωρίσει τα «συστήματα αλήθειας» που στοχεύουν στην υποταγή τόσο

των γυναικών όσο και άλλων καταπιεζόμενων περιθωριοποιημένων ομάδων. Κλασική εκπρόσωπός του, η Judith Butler που στο έργο της «*Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*» το 1990 σημειώνει ότι το κοινωνικό φύλο κατασκευάζεται μέσα από τη μίμηση των κυρίαρχων κανόνων των φύλων, από τους οποίους προκύπτουν οι έμφυλες συμπεριφορές.

Για όλα τα παραπάνω θεωρητικά ρεύματα, η εκπαίδευση των γυναικών υπήρξε ένα πεδίο στο οποίο όχι απλά αναφέρθηκαν αλλά και εστίασαν. Για τον φιλελεύθερο φεμινισμό προτεραιότητα ήταν ο μετασχηματισμός των θεσμικών παραμέτρων, προκειμένου να επιτρέπεται η ελεύθερη πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση και στον δημόσιο χώρο γενικότερα. Οι ριζοσπάστριες και μαρξίστριες φεμινίστριες αντιμετώπισαν τα εκπαιδευτικά συστήματα ως εμπεριέχοντα δομές εξουσίας και ως αναπαραγωγούς αυτών των δομών. Είναι χαρακτηριστική η ανάλυση της μαρξίστριας φεμινίστριας Michele Barrett, σύμφωνα με την οποία η γνώση που προσφέρεται από το εκπαιδευτικό σύστημα -ενώ είναι φαινομενικά ουδέτερη- ουσιαστικά είναι έμφυλα άνιση. Ο δε μεταδομιστικός φεμινισμός, αξιοποιώντας την άποψη του Foucault πως η εξουσία δεν υπάρχει μόνο μέσα στις δομές αλλά μεταφέρεται με συστηματικό τρόπο και μέσα από τα ιδρύματα, θεωρεί πως στα εκπαιδευτικά ιδρύματα οι σχέσεις εξουσίας μεταφέρονται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, την οργάνωση, τις καθημερινές πρακτικές, ακόμα και την αρχιτεκτονική.

Αν και η συνεισφορά των γυναικών στην εκπαίδευση είναι σημαντική για τις ζωές τους, στη βιβλιογραφία και την έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται πως ευνοούνται οι άνδρες, ενώ οι γυναίκες περιθωριοποιούνται (English, 2005). Ως εκ τούτου, η συμβολή των φεμινιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων είναι καθοριστική για την εμβάθυνση στην εκπαίδευση ενηλίκων, την κατανόηση των δομικών μορφών με τις οποίες εκδηλώνεται η έμφυλη καταπίεση αλλά και την κατανόηση μιας κάποιας μορφής επιστημολογικής καταπίεσης που έχει και εκπαιδευτικές επιπτώσεις (Leicester, 2001). Στο άρθρο της «*Two decades of feminist thought-and beyond*», το 2007, η Mal Leicester χαρτογραφεί τα φεμινιστικά επιτεύγματα στην εκπαίδευση ενηλίκων στη διάρκεια των τελευταίων ετών. Σημειώνει πως η δεκαετία του '80 υπήρξε μια κρίσιμη περίοδος και έθεσε στην ατζέντα του πεδίου τον παράγοντα φύλο, ξεκίνησε η έρευνα για τις γυναίκες στη διά βίου εκπαίδευση, οι γυναικείες σπουδές συγκροτήθηκαν ως επιστημονικό πεδίο και αναγνωρίστηκε η κυριαρχία των έμφυλων διακρίσεων. Στη δεκαετία του '90, οι φεμινιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις άρχισαν να αναγνωρίζουν και να προσδιορίζουν τους «γυναικείους τρόπους μάθησης» (και ως διαδικασία και ως τελικό αποτέλεσμα) καθώς και ότι οι γυναίκες έχουν αναπτύξει «κουλτούρες αντίστασης», που επιδρούν στην κατασκευή της γνώσης. Οι φεμινιστικές προεκτάσεις της μαρξιστικής θεωρίας έχουν σημαντική συνεισφορά στον φεμινιστικό παιδαγωγικό διάλογο για τη φύση της εμπειρίας και της μάθησης, αφού το άτομο και η κοινωνία εμφανίζονται σε μια αλληλοεξαρτώμενη σχέση και ο κοινωνικός κόσμος εννοιολογείται ως δρώσα ανθρώπινη πρακτική. Η θεώρηση αυτή επιτρέπει την επαναφαντασίωση της φεμινιστικής πράξης και τον επαναπροσδιορισμό της εμπειρίας ως κεντρικής έννοιας στην ενήλικη μάθηση.

Η Jane Thomson, από τη ριζοσπαστική εκπαίδευση ενηλίκων, στο έργο της «*Adult Education for A Change*» (1980), ασχολήθηκε με την καταπίεση των γυναικών, όχι μόνο σε θέματα φύλου αλλά και φυλής και κοινωνικής τάξης. Αντλώντας από τη θεωρία του Paulo Freire, επισημαίνει πως η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία και σημειώνει πως, παρόλο που η εκπαίδευση ενηλίκων είναι χώρος όπου πλειοψηφούν οι γυναίκες, είναι οργανωμένος και διοικείται από άνδρες. Γι' αυτό και καταθέτει έναν γενικό προβληματισμό για την καλύτερη οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη συνέχεια, στα μέσα του '90, η Thomson αναφέρθηκε στη σημασία της αναγνώρισης και της δημιουργίας μιας πραγματικά χρήσιμης γνώσης, την οποία όρισε ως την κριτική γνώση του πώς δομείται και συντηρείται η καταπίεση.

Οι φεμινιστικές σπουδές έχουν, επιπλέον, προσφέρει ενδιαφέρουσες προτάσεις και για μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι φεμινιστικές επιστημολογίες αποδέχονται τις ιστορίες ζωής ως έγκυρες πηγές γνώσης και προτάσσουν τα ποιοτικά δεδομένα ως συμπληρωματικά των ποσοτικών στο πεδίο, αφού δίνοντας φωνή εξίσου σε άντρες και γυναίκες και ακούγοντας τις ιστορίες τους, μπορεί να δομηθεί πληρέστερο νόημα για τις κοινωνικές ταυτότητες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

Τα τελευταία χρόνια, φαίνεται πως εμπλουτίζεται ερευνητικά η τομή των πεδίων του φύλου και της εκπαίδευσης ενηλίκων με θεματικές που περιλαμβάνουν: την ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης των γυναικών, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γυναικών σε διαφορετικές χρονικές φάσεις της ζωής τους, την εκπαιδευτική συνειδητοποίηση των γυναικών, εκπαιδευτικές βιογραφίες γυναικών, εκπαιδευτικά προβλήματα και εμπόδια των άνεργων γυναικών, τις γυναίκες στην επιστήμη, στο στρατό, στις τέχνες, καθώς και γυναικεία ζητήματα που σχετίζονται με το διαδίκτυο.

Στην έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, όταν προκύπτουν διαφορές ως προς τον παράγοντα του φύλου, δε θα πρέπει αυτές να αγνοούνται και να εξάγονται εύκολα συμπεράσματα, ούτε και να ερμηνεύονται όλα ως διαφοροποιήσεις. Κεντρικό ζήτημένο παραμένει να αποκτήσουν φωνή οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες. Ως εκ τούτου, πρέπει όχι μόνο να αποφεύγονται οι απλουστευτικές εξηγήσεις και ερμηνείες που ενδεχόμενα ενδυναμώνουν τις υπάρχουσες διαφορές των φύλων αλλά και να εξετάζονται οι δυνατότητες για μετασχηματισμό των όρων αυτών.

Η φεμινιστική θεωρία έχει, επίσης, ασκήσει κριτική στις παραδοσιακές αναλύσεις της εργασίας και της εκπαίδευσης ότι αγνοούν την έμφυλη διάκριση της εργασίας και πως οι έννοιες που συγκροτούν τη «δεξιότητα» δεν είναι αξιακά ουδέτερες (Hart, 1992). Με δεδομένο ότι οι μεγάλες ευθύνες των γυναικών για τη φροντίδα της οικογένειας και την ανατροφή των παιδιών περιορίζει την ελευθερία τους και τις δυνατότητές τους (Miles, 1989), οι θεωρητικοί του φεμινισμού επιχειρηματολογούν υπέρ της αναγκαιότητας να μπολιάσουν με κριτικές και φεμινιστικές αναλύσεις τον ακαδημαϊκό χώρο, προκειμένου να άρουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες που έχουν οικοδομηθεί στην εκπαίδευση.

Οι επιμελητές των πρακτικών συνεδρίου που έγινε στο Βελιγράδι το 2016 με θέμα: «Σύγχρονα θέματα και προσεγγίσεις για την έμφυλη έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων» («*Contemporary issues and perspectives on Gender Education in Adult Education*») αναφέρουν πως η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων υποβαθμίζει το φύλο και τις γυναίκες με τρεις βασικούς τρόπους: ανυπαρξία των γυναικών (ως πρόσωπα-υποκείμενα και ως έννοια) από την ιστορία της έρευνας της εκπαίδευσης ενηλίκων, κυριαρχία του ανδροκεντρισμού στην επιστημολογία και απόδοση υπερβολικής έμφασης στις διαφορές των φύλων στην ερευνητική μεθοδολογία και στην ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, η οποία αναπαράγει το δίπολο και υποτιμά την κοινωνική διάσταση των έμφυλων ταυτοτήτων. Η μεθοδολογική προσέγγιση στην έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται, συχνά, στην ανδροκεντρική επιστημολογία που ευνοεί την αντικειμενική ενάντια στην εγκαθιδρυμένη γνώση (Haraway, 1988), τη γραμμική έναντι της σύνθετης, την αναγωγική έναντι της ολιστικής και τη λογική έναντι της συναισθηματικής. Επιπρόσθετα, σημειώνεται πως πρόκειται για ένα προκλητικό παράδοξο, ο ανδροκεντρικός λόγος να υπερισχύει στη θεωρία και την έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, τη στιγμή που τα λεγόμενα «γυναικεία χαρακτηριστικά», όπως η ενσυναίσθηση και η φροντίδα, είναι απολύτως επιθυμητά για το πεδίο.

Οι γυναίκες ως εκπαιδευτές, θεωρητικοί του πεδίου και φοιτήτριες έχουν έναν ρόλο στο να φέρουν στο προσκήνιο τις ανισότητες που αντιμετωπίζουν στη δουλειά τους καθώς και στους προσωπικούς και ακαδημαϊκούς χώρους. Οι γυναίκες φέρνουν τα ζητήματα που τις απασχολούν στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκαλώντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων να συνυπολογίσουν την αφάνεια των γυναικών, να αναγνωρίσουν τον έμφυλο χαρακτήρα της κοινωνίας και τα έμφυλα υποκείμενα και να αρνηθούν το ελλειμματικό γυναικείο πρότυπο. Αποκαλύπτοντας τις δομές εξουσίας που υποστηρίζουν την καθεστηκυία τάξη, οι φεμινιστικές προσεγγίσεις καθιστούν εφικτή τη δημιουργία μιας εναλλακτικής, που μπορεί να ενδυναμώσει και τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, για να αμφισβητήσουν και να καταρρίψουν τις ανισότητες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες.

Η εκπαίδευση ενηλίκων με τη συνδρομή των σπουδών για το φύλο μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στην καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής ζωής αλλά και να ενδυναμώσει τους ενηλίκους στις καθημερινές τους δραστηριότητες. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτές ενηλίκων, είναι χρήσιμο να αναζητηθούν εργαλεία και μεθοδολογίες που μπορούν να αξιοποιηθούν για την υλοποίηση σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων. Η διερεύνηση των προβλημάτων που η εκπαίδευση ενηλίκων, η ευαισθητοποιημένη ως προς το φύλο, μπορεί να διαχειριστεί και η αναζήτηση καλών πρακτικών και παραδειγμάτων που καθιστούν τις δομές και τις διαδικασίες πιο «ευαίσθητες» στον παράγοντα φύλο μόνο θετική εξέλιξη μπορεί να αποτελέσει. Η ευαισθητοποίηση ως προς το φύλο στην εκπαίδευση ενηλίκων, όμως, υπερβαίνει την απλή προσπάθεια βελτίωσης των σχετικών προγραμμάτων. Με την παροχή ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι άνθρωποι είναι πιθανό όλο και περισσότερο να δεσμεύονται και να δρουν για την ισότιμη συμπερίληψη και αντιμετώπιση των φύλων.

Εκκινώντας από την παράδοση του Freire, που δίνει έμφαση στον κριτικό στοχασμό και στοχεύει στην κριτική αμφισβήτηση των κατεστημένων δομών και του Mezirow, που επιδιώκει τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως στο βαθμό που η εκπαίδευση ενηλίκων προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη για όλες και όλους, αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο όπου οι γυναίκες μπορούν να εκφραστούν, να ακουστούν και να εισακουστούν. Δεν είναι τυχαίο που στην πρόσφατη έκδοση (2020): «*Ενήλικη Εκπαίδευση και Φύλο*» («*Adult Education and Gender*») η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση Ενηλίκων διαπιστώνει ότι εξακολουθεί να υφίσταται το στίγμα της εκπαίδευσης για το φύλο. Ως εκ τούτου, εμφανίζεται ως προκλητική προοπτική στην εκπαίδευση ενηλίκων να αναπτύξει νέες προσεγγίσεις σε θέματα έμφυλων ταυτοτήτων. Σε αυτήν την κατεύθυνση πρέπει, επίσης, να προσδιορίσει με σαφήνεια στις υπάρχουσες προσεγγίσεις της και στα κοινωνικοπολιτικά τους πλαίσια ποιες ακριβώς αξίες προτίθεται να προτάξει. Αυτό ενδεχόμενα σημαίνει πως σε κάποιες γνωστικές περιοχές χρειάζεται και αυτή - ως επιστημονικό πεδίο - να μετασχηματιστεί, για να μπορέσει να γίνει με τη σειρά της «μετασχηματιστική», ειδικά όταν στο πλαίσιο της μελετώνται ζητήματα ταυτότητας που σχετίζονται με το φύλο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

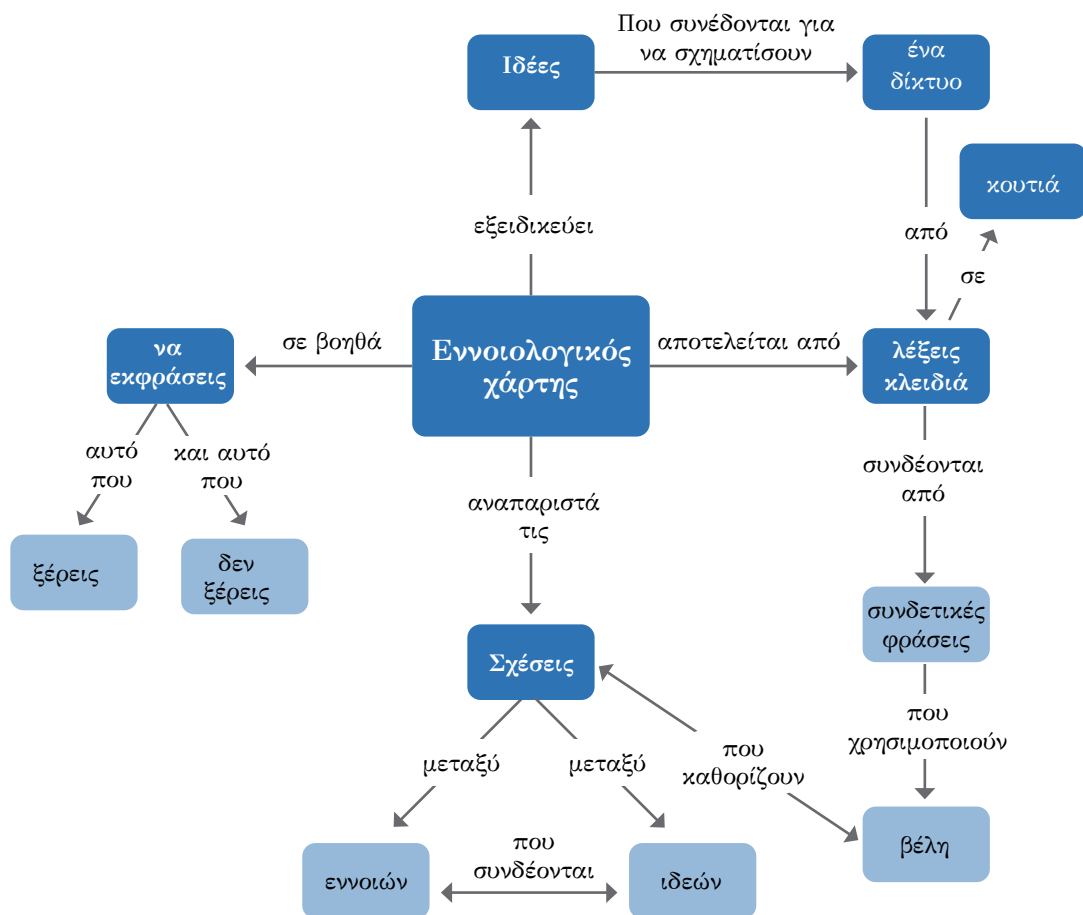
- Barrett, M. (1990). *Women's oppression today*. London: Verso.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York, NY: Routledge.
- English, L.M. (Eds.). (2005). *International Encyclopedia of Adult Education*. New York, NY: Palgrave: MacMillan.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Hart, M. (1992). *Working and educating for life: Feminist and international perspectives on adult education*. New York, NY: Routledge.
- Leicester (2001). Two decades of feminist thought-and beyond. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 55-62.
- Maksimovic, M., Ostrouch-Kaminska, J., Popovic, K., & Bulajic, A. (Eds.). (2016). *Contemporary issues and perspectives on Gender Education in Adult Education*. Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade ESREA - European Society for Research on the Education of Adults. Belgrade: Adult Education Society:
- Miles, A. (1989). "Women's Challenge to Adult Education". *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, May, 3(1), 1-18.
- Millett, K. (1969). *Sexual Politic*. New York, NY: Avon Books.

Χαρτογράφηση εννοιών (εκπαιδευτική τεχνική)

Η χαρτογράφηση εννοιών (ή εννοιολογική χαρτογράφηση) είναι μια τεχνική κατά την οποία δομείται, με σταδιακά βήματα, ένα ολοκληρωμένο σχηματικό διάγραμμα στο οποίο απεικονίζονται οι κύριες έννοιες ενός θέματος και οι μεταξύ τους σχέσεις. Πρόκειται, δηλαδή, για απόδοση εννοιών και σχέσεων σε σχηματική μορφή. Αυτό το σχηματικό διάγραμμα που προκύπτει ονομάζεται εννοιολογικός χάρτης ή χάρτης εννοιών.

Ο εννοιολογικός χάρτης, επομένως, είναι ένας ειδικός τύπος σχεδιαγράμματος που αναπαριστά τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις έννοιες που δομούν ένα συγκεκριμένο θέμα· είναι, δηλαδή, ένα γραφικό εργαλείο για την οργάνωση και την αναπαράσταση γνώσεων, ενώ η διαδικασία κατασκευής του λέγεται χαρτογράφηση εννοιών ή εννοιολογική χαρτογράφηση.

Σε κάθε εννοιολογικό χάρτη, οι έννοιες περικλείονται σε κύκλους ή άλλα σχήματα και ονομάζονται κόμβοι του χάρτη. Οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών αντιπροσωπεύονται από τις συνδέσεις, οι οποίες γίνονται με τόξα ή γραμμές και μπορεί να είναι μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές. Οι έννοιες - και μερικές φορές και οι συνδέσεις - προσδιορίζονται, δηλαδή ονομάζονται, με σύντομες εκφράσεις που ονομάζονται συνδετικές φράσεις. Συχνά, ένας χάρτης εννοιών μπορεί να εμπλουτιστεί και με εικόνες ή σχήματα, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συνδέσουν τις έννοιες που εμπλέκονται με την εικονική τους αναπαράσταση.



Η τεχνική του χάρτη εννοιών αναπτύχθηκε το 1972, από τον Joseph D. Novak, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Cornell και έχει την προέλευσή της στις εποικοδομητικές (constructivist) θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η προγενέστερη γνώση χρησιμοποιείται ως πλαίσιο για την κατανόηση και τη μάθηση της νέας γνώσης. Ο Novak στήριξε τις αρχικές του έρευνες στις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας και ειδικότερα στη θεωρία μάθησης με νόημα (meaningful learning theory) του David Ausubel, ο οποίος τόνισε τη σημασία των πρότερων γνώσεων για την οικοδόμηση νέων εννοιών. Η τεχνική του εννοιολογικού χάρτη αξιοποιείται τόσο στη σχολική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Υπάρχουν δύο βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρτών εννοιών που είναι σημαντικά για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης: η ιεραρχική δομή, με την οποία αναπτύσσονται οι έννοιες και οι συνδέσεις (cross-links) μεταξύ των εννοιών που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές του χάρτη. Ειδικότερα:

- α) Η ιεραρχική δομή στην οποία οι έννοιες παρουσιάζονται με ιεραρχική διάταξη, με την πιο γενική στην κορυφή του χάρτη και τις πιο ειδικές, λιγότερο γενικές έννοιες, τοποθετημένες ιεραρχικά από κάτω. Γι' αυτό οι χάρτες εννοιών μελετώνται προοδευτικά από την κορυφή προς τη βάση (προς τα κάτω). Με τον τρόπο αυτόν, οργανώνεται το δίκτυο των σχέσεων.
- β) Οι συνδέσεις (cross-links): Πρόκειται για σχέσεις μεταξύ των εννοιών ή συνδέσεις (links) που συνδέουν διαφορετικά τμήματα ή περιοχές του χάρτη. Οι συνδέσεις μάς βοηθούν να δούμε πώς μια έννοια σε μια περιοχή της γνώσης που αντιπροσωπεύεται στον χάρτη συσχετίζεται με μια έννοια σε μια άλλη περιοχή που παρουσιάζεται στον χάρτη.

Όπως υποστηρίζουν οι Novak & Canas, η γραμμικότητα με την οποία προσφέρεται η πληροφορία ενός κειμένου ή ενός προφορικού λόγου δεν ανταποκρίνεται στη λειτουργία της σκέψης, επειδή ουσιαστικά δεν δίνεται βάρος στην επεξεργασία της πληροφορίας. Για παράδειγμα, ένα κείμενο δεν αποκαλύπτει όλες τις συνδέσεις των εννοιών που περιέχει και ο εκπαιδευτής, συνήθως, αποδίδει την επιστημονική πληροφορία χωρίς να εστιάζει στις λογικές συνδέσεις. Επομένως, η απευθείας μεταβίβαση της πληροφορίας από τον εκπαιδευτή στους εκπαιδευόμενους και η απλή γραμμική ανάγνωση ενός κειμένου δεν είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος μάθησης. Για να μπορέσουν τα διαθέσιμα πληροφοριακά στοιχεία να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά από τον εκπαιδευόμενο πρέπει να επεξεργαστούν από τον ίδιο, να οργανωθούν δηλαδή κατάλληλα στη σκέψη του. Η ανθρώπινη μνήμη δεν είναι ένα «δοχείο» για γέμισμα που γεμίζεται, αλλά ένα πολύπλοκο σύνολο αλληλένδετων και αλληλοεξαρτώμενων συστημάτων μνήμης. Είναι σπουδαίο να αναγνωριστεί ότι:

- α) Οι χάρτες εννοιών που διαμορφώνονται από μαθητές ίδιας ηλικίας ή από ενήλικους και οι οποίοι επεξεργάζονται το ίδιο θέμα, είναι πάντα διαφορετικοί μεταξύ τους. Ο καθένας σκέφτεται λίγο διαφορετικά και αντιλαμβάνεται διαφορετικά τις σχέσεις μεταξύ ορισμένων εννοιών. Επίσης, ο χάρτης δεν είναι απαραίτητο να είναι συμμετρικός και τα λάθη εμφανίζονται μόνο, εάν οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών είναι ανακριβείς. Το σημαντικό είναι κάθε εκπαιδευόμενος να μπορεί να εξηγήσει, γιατί οργάνωσε το χάρτη του με αυτόν τον τρόπο και να εξηγήσει τις συνδέσεις μεταξύ των εννοιών.
- β) Ο χάρτης εννοιών δεν τελειώνει ποτέ. Αφού κατασκευαστεί ένας αρχικός χάρτης, είναι πάντα απαραίτητο να τον ξαναδούμε. Άλλες έννοιες μπορεί να προστεθούν. Οι καλοί χάρτες είναι, συνήθως, αποτέλεσμα τριών και περισσότερων επαναλήψεων.

Οι χάρτες εννοιών είναι χρήσιμοι τόσο για τον εκπαιδευτή όσο και για τον εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιοποιήσει την τεχνική του εννοιολογικού

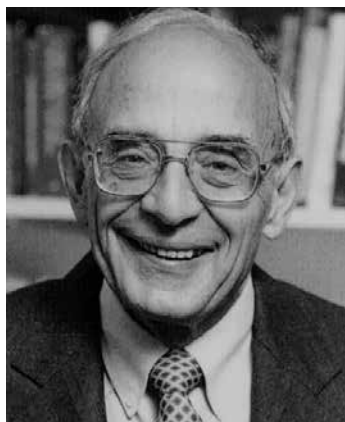
χάρτη ως: μέσο για την οργάνωση του περιεχομένου κάποιου μαθήματος (οργανόγραμμα του μαθήματος), μέσο παρουσίασης υλικού στους εκπαιδευόμενους και ως εργαλείο αξιολόγησης. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αξιοποιήσει την τεχνική αυτήν για να κρατά σημειώσεις κατά την παράδοση του μαθήματος, για την κατανόηση του κεντρικού νοήματος που εμπεριέχεται στη διδασκαλία, για την ευκολότερη και αποδοτικότερη μάθηση των εννοιών που τους διδάσκονται καθώς και ως βοήθημα για την οργάνωση των ιδεών του.

Οι χάρτες εννοιών χρησιμοποιούνται για να υποκινήσουν την παραγωγή των ιδεών και ενισχύουν τη δημιουργικότητα. Χρησιμοποιώντας χάρτες εννοιών, οι εκπαιδευόμενοι παύουν να ακούν παθητικά τον εκπαιδευτή τους και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία. Επίσης, η τεχνική του χάρτη εννοιών βοηθά τους εκπαιδευόμενους να «γεννούν» ιδέες, να σχεδιάζουν σύνθετες δομές, να συγκροτούν σε ενιαίο σύνολο τις προϋπάρχουσες και νέες γνώσεις, να κατανοούν ό,τι μελετούν, να παίρνουν αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα, να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν τις γνώσεις τους. Επιπλέον, με την τεχνική αυτήν έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια ενεργό νοητικά διαδικασία, καθώς απαιτείται εκ μέρους τους συγκέντρωση, ικανότητα ανάλυσης, αξιολόγησης και σύνθεσης των διαθέσιμων πληροφοριακών στοιχείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, NY: Grune-andStratton.
- Βασάλα, Π. (2015). Χαρτογράφηση εννοιών. Στο: *Μέθοδος Project και συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στην εκπαίδευση* (σσ. 342-369). Αθήνα: Ιδίας.
- Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 937-949.
- Novak, J. D. (1993). How do we learn our lesson? : Taking students through the process. *The Science Teacher*, 60(3), 50-55.
- Novak, J. D. (1991). Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike. *The Science Teacher*, 58, 45-49.
- Novak, J. D., & Cañas A. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them. *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Novak, J. D. (2005). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Ανακτήθηκε από το διαδικτυακό τόπο: http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/The%20Theory%20Underlying%20Concept%20Maps.pdf

Θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων



Argyris Chris (1923–2013)

O Argyris (1923-2013) υπήρξε καθηγητής Εκπαίδευσης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς στο Πανεπιστήμιο του Harvard από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 έως λίγο πριν το τέλος της δεκαετίας του 1990. Ελληνικής καταγωγής, μεγαλωμένος στο New Jersey, ο Argyris αποφοίτησε το 1947 με πτυχίο Ψυχολογίας από το Πανεπιστήμιο Clark και συνέχισε σε μεταπτυχιακές σπουδές στα Οικονομικά και την Ψυχολογία (Kansas University) και διδακτορικό στην Οργανωσιακή Συμπεριφορά (Cornel University). Έγραψε πάνω από 30 βιβλία και 400 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους στοχαστές του μάνατζμεντ.

Τα βασικά του επιστημονικά ενδιαφέροντα ήταν η Οργανωσιακή Συμπεριφορά και η εκπαίδευση και ανάπτυξη των ανθρώπων, τα οποία κατάφερε να συνδυάσει, αναδεικνύοντας ουσιαστικά την αξία της μαθησιακής διεργασίας, καθώς και των συνεπακόλουθων προκλήσεων και προοπτικών στον χώρο των επιχειρήσεων. Η συμβολή του στην έννοια της οργανωσιακής μάθησης είναι πιθανόν η σημαντικότερη από την εμφάνιση του όρου *Οργανισμός Μάθησης* (Learning Organization), ένας όρος που έγινε ευρέως γνωστός από το εμβληματικό βιβλίο του Senge *The Fifth Discipline* το 1990 εμπνέοντας γενιές ακαδημαϊκών και ερευνητών για να μελετήσουν τις δυνατότητες των οργανισμών να αναπτύσσονται συνεχώς, διορθώνοντας προβληματικές πρακτικές και επενδύοντας στους ανθρώπους τους.

Σε μια αυτοβιογραφική του αναφορά, ο Argyris επισημαίνει ότι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες στους οποίους στήριξε την ακαδημαϊκή πορεία του ήταν η εστίαση στο πρόβλημα και ο προσανατολισμός στη θεωρία. Για την επίτευξη των στόχων του βασική πηγή αποτέλεσαν οι ιδέες του Dewey για τον κριτικό στοχασμό, αλλά και η έρευνα δράσης του Lewin. Μέσω της έρευνας δράσης (action research)

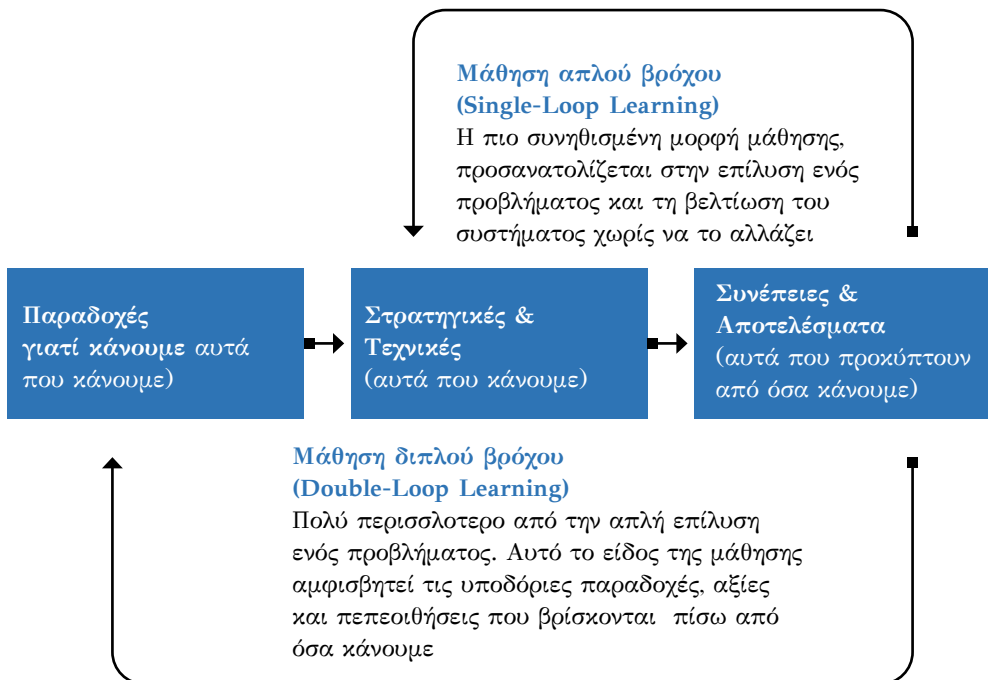
ο Argyris κατάφερε να συνδυάσει ήδη από τη δεκαετία του 1950 την έρευνα και πρακτική εφαρμογή στη δουλειά του σε ομάδες ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο του κινήματος T-Group⁶. Βασική ανακάλυψη της περιόδου αυτής υπήρξε για τον Argyris η παρατήρηση ότι συχνά οι άνθρωποι ανέπτυσαν μια αμυντική συμπεριφορά εις βάρος μιας αναμενόμενης πιο υπεύθυνης στάσης που θα εξηγούσε τις συνέπειες των πράξεών τους. Το αποτέλεσμα μιας επαναλαμβανόμενης τέτοιας συμπεριφοράς για τον Argyris σηματοδοτούσε μια αντίσταση στη μάθηση και προφανώς αντίσταση στην αλλαγή.

Το σημείο εκκίνησης για να μελετήσει κανείς το έργο του Argyris είναι η προσέγγιση που μοιράστηκε με τον επί χρόνια συνάδελφό του, Donald Schön, στην οποία υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι καθοδηγούνται από ‘νοητικούς χάρτες’ (mental maps), σύμφωνα με τους οποίους επηρεάζεται ο τρόπος που δρουν σε διάφορες καταστάσεις. Ωστόσο, πολύ συχνά φαίνεται να υπάρχει μια αναντιστοιχία ανάμεσα στο τι οι άνθρωποι ισχυρίζονται για ένα ζήτημα και στο τι τελικά κάνουν. Είναι, ουσιαστικά, τότε που δυο διαφορετικές μορφές των θεωριών δράσης συγκρούονται. Από τη μια, υπάρχει η ενστερνισμένη θεωρία, η θεωρία, δηλαδή, που κάποιος διακήρυττε και υποστηρίζει, αλλά μόνο στα λόγια: *Τι λέει ότι θα κάνει κάποιος ή τι σκέφτεται ότι θέλει να κάνει*. Από την άλλη, υπάρχει η θεωρία που κάπου χρησιμοποιεί και που αντιπροσωπεύει *τι πραγματικά κάνει*. Σε πραγματικές, καθημερινές συνθήκες ζωής, όταν οι άνθρωποι καλούνται να απαντήσουν στο πώς θα συμπεριφερθούν σε μια δεδομένη περίπτωση, οι ενστερνισμένες θεωρίες τους συχνά κατευθύνουν τις απαντήσεις τους. Στην πραγματικότητα όμως, αυτό που ισχύει είναι ότι οι θεωρίες σε χρήση που έχουν καθορίζουν τις πράξεις τους, κάτι που αποτελεί πρόβλημα, καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν επίγνωση αυτής της αναντιστοιχίας, ιδιαίτερα όταν βρίσκονται σε αντίρροπες καταστάσεις ή είναι αντιμέτωποι με θέματα που τους δυσκολεύουν ή τους απειλούν.

Τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο σύνθετα, καθώς ακόμα και οι θεωρίες σε χρήση συχνά ενεργοποιούνται με τρόπο μη λειτουργικό, δηλαδή ακολουθούν το λεγόμενο Μοντέλο I, που απορρέει από την προσπάθεια του ατόμου να υποστηρίξει ή / και να προστατεύσει τη θέση ή την ισχύ του. Προφανώς, αυτό το είδος σκέψης είναι αρκετά περιοριστικό και δεν ευνοεί τη μαθησιακή διεργασία. Για να αλλάξει αυτή η προσέγγιση, είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση του Μοντέλου II της θεωρίας σε χρήση. Οι κυβερνώσες αξίες (governing values) αυτής της εναλλακτικής θεωρίας συνοψίζονται στην ανάγκη να υπάρχουν: «(1) ενέργειες με τρόπους που επιτρέπουν να παράγονται έγκυρη πληροφόρηση και ενημερωμένες επιλογές, και (2) εσωτερική δέσμευση στην προσηλωμένη παρακολούθηση των ενεργειών με στόχο τον εντοπισμό και τη διόρθωση λαθών».

⁶ Πρόκειται για ομάδες μάθησης, στις οποίες συμμετέχουν συνήθως έως 15 περίπου άτομα, που μαθαίνουν μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, ανατροφοδότησης, τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προσομοιώσεων.

Για να εξηγήσει πιο εύγλωττα τη σχέση μεταξύ των κυβερνουσών αξιών και των αποτελεσμάτων της δράσης, ο Argyris εισάγει τους όρους single-loop learning και double-loop learning (Σχήμα 1). Η μάθηση απλού βρόχου επιχειρεί να διορθώσει το σφάλμα μεταβάλλοντας τη συμπεριφορά, ενώ η μάθηση διπλού βρόχου επιδιώκει να αλλάξει τις κυβερνώσες αξίες που οδηγούν σε αντιπαραγωγική συμπεριφορά. Το single-loop learning είναι ένας τρόπος μάθησης που υιοθετεί όποιος ακολουθάει πιστά συγκεκριμένες οδηγίες, προσπαθώντας να συνδέσει την αιτία με το αποτέλεσμα. Στην περίπτωση όμως αυτή, η όλη προσπάθεια παραμένει σε επιφανειακό επίπεδο. Αντίθετα, η μάθηση διπλού βρόχου προσκαλεί τον εμπλεκόμενο να πάει πιο βαθιά, να διερευνήσει τους λόγους, τα κίνητρα, τις παραδοχές που υπάρχουν πίσω από κάθε επιλογή και απόφαση. Αυτή η διεργασία απαιτεί την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης με συνεπακόλουθη αμφισβήτηση πεποιθήσεων και αξιών, οι οποίες ενδεχομένως έχουν παγιωθεί στο πέρασμα του χρόνου.



Σχήμα 1: Double-Loop Learning

Κλείνοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο Argyris δεν ήταν ακριβώς ο παραδοσιακός τύπος του ακαδημαϊκού δασκάλου, αλλά περισσότερο ενστερνιζόταν τη φιλοσοφία και ακολουθούσε τη μεθοδολογία οργανωσιακών συμβούλων που επεδίωκε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε τα στελέχη οργανισμών και επιχειρήσεων να προωθούν την αλλαγή που επιθυμούσαν στα εργασιακά τους περιβάλλοντα. Υπό αυτή την έννοια, σε αρκετά από τα κείμενά του κυριαρχούν πρακτικά παραδείγματα και εφαρμογές, ενώ συνήθως απουσιάζουν αναφορές σε θεωρητικές προσεγγίσεις άλλων στοχαστών. Τελικά, ο Argyris δεν θεωρούσε τον εαυτό του τόσο άνθρωπο της εκπαίδευσης, αλλά άνθρωπο των επιχειρήσεων και των οργανισμών, επομένως οι δικές του επιρροές προέρχονται από επιστημονικά πεδία που ασχολούνται με τις αλλαγές, οι οποίες συντελούνται σε οργανωσιακά πλαίσια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55, 115-125.
- Παυλάκης, Μ. (2019). Mezirow & Argyris: αποκάλυψη μιας σχέσης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης* (σσ. 178-195). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Σταυρακοπούλου, Α. (χ.χ.). *Προσωπογραφία Chris Argyris*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διαθέσιμο online στο http://www.adulteduc.gr/images/05_chris_argyris.pdf

Μάνος Παυλάκης



Brookfield Stephen (1949-)

Σημαντικός θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο Stephen Brookfield. Είναι Ομότιμος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του St. Thomas στη Μινεάπολη, Επίκουρος Καθηγητής στο Teachers College Columbia University και Διακεκριμένος Μελετητής στο Antioch University. Γεννημένος στην Αγγλία το 1949, έχει ασχοληθεί με τη μάθηση των ενηλίκων, με την εκπαίδευσή τους, την κριτική σκέψη, τις μεθόδους συζήτησης και την κριτική θεωρία. Με τα βιβλία και τα σεμινάρια του έχει βοηθήσει πολλούς νέους εκπαιδευτές ενηλίκων στην καθημερινή τους επαγγελματική πρακτική, δίνοντας ιδέες εφαρμογής και συμβουλές για την έκβαση της εκπαιδευτικής διεργασίας. Σκοπός του είναι να ενθαρρύνει τη προσωποκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση και τη διαμόρφωση μιας διεπιστημονικής κουλτούρας στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Με τις αρχικές του σπουδές στις Κοινωνικές Επιστήμες και επηρεασμένος από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, ο Brookfield προσέγγισε την Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό αντίστοιχο πρίσμα. Εμπνεύστηκε από τη θεωρία του Freire και έθεσε στο επίκεντρο της μελέτης του τον κριτικό στοχασμό – την εξέταση κρυμμένων σχέσεων ισχύος και ηγεμονικών παραδοχών, καθώς και την αμφισβήτηση των κοινωνικο-πολιτικών και πολιτισμικών αξιών που καθοδηγούν τις πράξεις μας. Λόγω της εστίασης στον κριτικό στοχασμό, η θεωρία του Brookfield εντάχθηκε και στην προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο Brookfield, όμως, αναφέρεται στην κοινωνική πτυχή της εκπαίδευσης ενηλίκων και του κριτικού στοχασμού – γεγονός που τον εντάσσει κυρίως (και σύμφωνα με τον ίδιο πλέον) στην κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο Brookfield προτείνει μεθόδους για την ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η αυτοβιογραφία,

ο διάλογος, η μελέτη κειμένων και η εργασία σε ομάδες. Η δημοκρατική λειτουργία των εκπαιδευτικών ομάδων, για την οποία είναι υπεύθυνος ο εκπαιδευτής, είναι απαραίτητη για την παρέμβαση στην ομάδα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στις εκπαιδευτικές ομάδες αντικατοπτρίζονται οι δομές και οι αδικίες της ευρύτερης κοινωνίας, ο κριτικά σκεπτόμενος εκπαιδευτής κάνει συνειδητή επιλογή να ενεργήσει δημοκρατικά, δημιουργώντας δραστηριότητες και οριοθετώντας συνθήκες και τρόπους αλληλεπίδρασης που αμφισβητούν άδικους τρόπους λειτουργίας, ανταγωνιστικές ηθικές και ηγεμονικές προσδοχίες.

Σύμφωνα με τον Brookfield, απαιτούνται συγκεκριμένες ιδιότητες από μέρους του δημοκρατικού εκπαιδευτή. Αυτές είναι:

- ✖ η αξιοπιστία αναφορικά με τη γνώση του αντικειμένου,
- ✖ η αυθεντικότητα – δηλαδή η ενσυναίσθηση, η ειλικρίνεια και η συνέπεια,
- ✖ η δυνατότητα αυτό-παρατήρησης και αναστοχασμού πάνω στην πρακτική του ως εκπαιδευτή,
- ✖ η διάθεση να μπαίνει στη θέση του εκπαιδευόμενου, παρακολουθώντας ο ίδιος εκπαιδευτικά προγράμματα, και να εφαρμόζει τις παρατηρήσεις που προκύπτουν από αυτό το βίωμα στη δική του πρακτική ως εκπαιδευτής,
- ✖ η συνειδητοποίηση ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή εμπεριέχει εξουσία, και
- ✖ η αντίληψη του τρόπου με τον οποίο ο ηγεμονικός λόγος επιβάλλεται στους εκπαιδευτές και το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το τελευταίο σημείο είναι πολύ σημαντική συνεισφορά του Brookfield. Κάνει κριτική στην ατέρμονη λίστα ιδιοτήτων και ρόλων που καλούνται να πληρούν οι εκπαιδευτές, στην ιδέα ότι πρέπει να ανταποκρίνονται συνεχώς στις ανάγκες του συνόλου των εκπαιδευόμενων και στην πεποίθηση ότι πρέπει να λαμβάνουν πάντα άριστες αξιολογήσεις από όλους. Απευθυνόμενος ιδιαίτερα στους νέους εκπαιδευτές ενηλίκων, εξηγεί ότι τα παραπάνω οδηγούν τους εκπαιδευτές να αισθάνονται ότι δεν είναι αρκετά καλοί στην εκπλήρωση του ρόλου τους. Και αυτό λόγω της εσωτερίκευσης της κυρίαρχης ιδεολογίας που παρουσιάζει τον εκπαιδευτή ως κάποιον που θυσιάζεται με στόχο την ευημερία των εκπαιδευόμενων του.

Επισημαίνεται ότι έχει ασκηθεί κριτική στη θεωρία του Brookfield αναφορικά με τη δυσκολία προσαρμογής των πρακτικών τεχνικών του στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα και ιδιαίτερα στις θετικές επιστήμες.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η θεωρία του Brookfield συμβάλλει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων:

- ✖ εντάσσοντας τον κριτικό στοχασμό σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα,
- ✖ αναγνωρίζοντας τις δυναμικές ισχύος και κάνοντας κριτική στις ηγεμονικές παραδοχές που διέπουν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, και

- ✧ προσφέροντας πρακτικές μεθόδους που μπορεί να εντάξει ο κάθε εκπαιδευτής στο έργο του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Fransisco, CA: Jossey Bass.

Brookfield, S. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση ως Κριτική της Ιδεολογίας. Στο J. Mezirow & και συν., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brookfield, S., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Fransisco, CA: Jossey Bass.

Στον προσωπικό ιστότοπο του Brookfield <http://www.stephenbrookfield.com/> θα βρείτε πολλές χρήσιμες πηγές (βιβλία, εκπαιδευτικά υλικά, δραστηριότητες, podcasts).

Έρα Παπαγεωργίου



Dewey John (1859–1952)

Σημαντικός Αμερικανός φιλόσοφος και μεγάλη φυσιογνωμία της διανόησης και του πολιτισμού. Θεωρείται ως ένα από τα πρόσωπα που συνέβαλαν στην εδραίωση του πραγματισμού, ασκώντας σε μεγάλο βαθμό επίδραση στη φιλοσοφική σκέψη, αρχικά στην αμερικάνικη ήπειρο και στη συνέχεια παγκοσμίως. Καθοριστική, ωστόσο, ήταν και η επιρροή του στην εκπαίδευση ενηλίκων ειδικότερα, αφού επιδράσεις του εντοπίζουμε σχεδόν σε όλους τους Αμερικανούς θεωρητικούς του πεδίου (Lindeman, Kolb, κ.ά.) και ιδιαίτερα στον Mezirow, κατά τη διαμόρφωση της θεωρίας μετασχηματισμού.

Γεννημένος το 1859 στο Μπέρλινγκτον, ο Dewey μελέτησε για περισσότερο από εβδομήντα χρόνια το πεδίο της φιλοσοφίας μέσα από το πρίσμα του πραγματισμού, καθώς και της σύνδεσής του με την εκπαίδευση, με απώτερο στόχο τη δημοκρατία. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης επιστημονικής του δράσης, διακρίνουμε ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και προεκτάσεων του φιλοσοφικού αυτού ρεύματος, με έμφαση σε κάθε περίπτωση στη σύνδεση με τη βιωμένη εμπειρία και τις πρακτικές εφαρμογές του σε όλες τις πτυχές της ζωής, προκειμένου οι άνθρωποι να μπορούν να ζουν αρμονικότερα στον κόσμο. Με άλλα λόγια, πρόθεσή του ήταν να συνδέσει άμεσα και οργανικά τη φιλοσοφία με την εμπειρία. Πέθανε το 1952 στη Νέα Υόρκη σε ηλικία 92 ετών, έχοντας αφήσει πλούσιο συγγραφικό έργο, ενώ άσκησε καθοριστική επίδραση σε πολλούς τομείς όπως στη φιλοσοφία, την ψυχολογία, την πολιτική σκέψη, την εκπαίδευση, τις επικοινωνιακές σπουδές, τη θρησκεία, τις τέχνες και στην αισθητική, επίδραση η οποία είναι ακόμα και σήμερα ορατή. Ιδιαίτερα για την τέχνη, ο Dewey έδειξε ενδιαφέρον για τις δυνατότητές της, την οποία θεωρούσε ως το μεγαλύτερο διανοητικό επίτευγμα στην ιστορία της ανθρωπότητας, περιγράφοντας τον κεντρικό

ρόλο της στη φιλοσοφία. Ταυτόχρονα όμως, αναφέρθηκε και στην ηθική λειτουργία της, αλλά και στη δυνατότητά της να εξηγεί με ζωντανό και συνοπτικό τρόπο εμπειρίες που αναφέρονται σε μια πιο ολοκληρωμένη διάσταση.

Μετά την απόκτηση του διδακτορικού του διπλώματος στη φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins (1884), ο Dewey δίδαξε στα Πανεπιστήμια του Michigan, της Minnesota και του Chicago, για να καταλήξει στο Πανεπιστήμιο Columbia, όπου παρέμεινε έως τη συνταξιοδότησή του. Καθόλη τη διάρκεια της καριέρας του δεν παύει ποτέ να ασχολείται με τη μάθηση και την εκπαίδευση, αναπτύσσοντας πολλές από τις ιδέες του για την εκπαίδευση, μία από τις οποίες ήταν η ίδρυση κι εποπτεία του Πειραματικού Σχολείου του πανεπιστημίου, το γνωστό ως Laboratory School και ως Dewey School.

Το βασικό έδαφος των θεωρητικών του προσεγγίσεων για τη μάθηση και την εκπαίδευση, αποτελεί το ρεύμα του πραγματισμού στις διάφορες εκδοχές του. Ο πραγματισμός διακρίνεται για την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στο πλαίσιο αυτό η εμπειρία είναι μια διαρκής συναλλαγή μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, τα οποία και εντέλει συγχροτούνται μέσα από αυτή τη διεργασία. Με άλλα λόγια, παρά το γεγονός ότι υφίσταται μια εξωτερική προς τις σκέψεις μας πραγματικότητα, η επίγνωσή μας ωστόσο για αυτήν κατασκευάζεται με ενεργητικό τρόπο από εμάς. Αυτό σημαίνει ότι το νόημα δεν εμπεριέχεται στα πράγματα αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης υποκειμένου και αντικειμένου. Επομένως, ο άνθρωπος είναι δημιουργός και ταυτόχρονα προϊόν του κοινωνικού του κόσμου, σκεπτικό που επεκτείνεται αργότερα και σχηματοποιείται ως θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης). Παράλληλα, η αλήθεια δεν είναι παρά μια πεποίθηση που μένει να επιβεβαιωθεί από την εμπειρία και ως εκ τούτου θεωρείται διαρκώς αναθεωρήσιμη. Υπό αυτή τη θεώρηση η εμπειρία εγγυάει, πέραν της παροντικής, και μια μελλοντική διάσταση αφού αναγκαστικά διακρίνεται από την προβολή στο μέλλον. Κατά συνέπεια, η κατανόηση του νοήματος μιας κατάστασης είναι εφικτή μόνον μέσω των συνεπειών, των επιπτώσεων και των επακόλουθων που αυτή δημιουργεί. Για τον λόγο αυτό ο Dewey εισηγείται να αποφεύγουμε τη χρήση του όρου «αλήθεια» και στη θέση της να χρησιμοποιούμε την έννοια της «εγγυημένης βεβαιωσιμότητας» (warranted assertability).

Πρωταρχικό ενδιαφέρον για τον Dewey πίσω από το σύνολο του έργου του είχε η μελέτη της δημοκρατίας και η άρρηκτη σχέση της με τη μάθηση. Θεωρεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία της δημοκρατίας δεν είναι τόσο το τυπικό της, δηλαδή τα θεσμικά χαρακτηριστικά της, όσο το επίπεδο μόρφωσης των πολιτών και ο βαθμός επίγνωσης που αυτοί έχουν κατά τις επιλογές τους. Ο Dewey εμφανίζεται επιφυλακτικός έναντι των αποκαλούμενων δημοκρατικών τύπων και των εξωτερικών εκδηλώσεων του δημοκρατικού πολιτεύματος, όπως είναι το δικαίωμα της ψήφου, η καθολικότητα και μυστικότητα της ψηφοφορίας και η αντιπροσώπευση. Υποστηρίζει ότι για την επίτευξη της δημοκρατικής κοινωνίας μείζον ζήτημα είναι η συμμετοχή των πολιτών με όρους ισοτιμίας αλλά και η κατάλληλη εκπαίδευσή τους, ώστε να

είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις κοινωνικές αλλαγές αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες κι επιλέγοντας εύστοχα μεταξύ των πιθανών λύσεων ενός προβλήματος, με επίγνωση και συνυπολογισμό των επιπτώσεων. Συνεπώς, η εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη νοητικών συνθηθειών που συνδέονται με την κριτική σκέψη, τη συμμετοχή στα κοινά και τη συνεργασία των πολιτών.

Ο Dewey ως ένας φιλόσοφος της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων θεωρείται ότι ήταν από τους πρώτους που είχε διατυπώσει την ανάγκη μιας εκπαίδευσης συνδεδεμένης με την κοινωνία και τη ζωή, αλλά και μιας εκπαίδευσης που εκτείνεται καθόλη τη διάρκεια του βίου. Στο έργο του μάλιστα κάνει ειδική αναφορά στις διαφορές ανηλίκων και ενήλικων εκπαιδευομένων, οι οποίες θα είναι αναγκαίο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, στο έργο σημαντικών θεωρητικών του πεδίου εντοπίζουμε διάχυτες επιδράσεις που αφορούν, μεταξύ άλλων, την ενηλικιότητα, την εμπειρική μάθηση, τη συμμετοχή και τον σκοπό της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η επίδραση που άσκησε στη διαμόρφωση της θεωρίας μετασχηματισμού είναι ιδιαίτερα σαφής, αφού ο Mezirow διευρύνει, μεταπλάθει και εντάσσει με δημιουργικό τρόπο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αρκετές από τις ιδέες και προσεγγίσεις του Dewey. Ο κριτικός στοχασμός, η έννοια και διαμόρφωση των νοητικών συνθηθειών, καθώς και η σημασία τους για τη δόμηση του νοήματος, η ερμηνεία της εμπειρίας, η αποσταθεροποίηση και οι διλημματικές καταστάσεις, τα βήματα της στοχαστικής διεργασίας και, πρωτίστως, το περιεχόμενο μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στη δημοκρατία και στην απελευθέρωση από κοινωνικούς καταναγκασμούς, είναι περιοχές που έχει διερευνήσει και εξετάσει ενδελεχώς ο Dewey, οι οποίες αξιοποιούνται δημιουργικά από τον Mezirow, θεμελιώνοντας στην πορεία τους βασικούς πυλώνες της θεωρίας μετασχηματισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cochran, M. (Eds.). (2010). *The Cambridge Companion to Dewey*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cross-Durant, A. (2005). Ο John Dewey και η διά βίου εκπαίδευση. Στο P. Jarvis (Επιμ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (σσ. 103-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράικου, Ν. & Καραλής, Θ. (2019). Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow. Στο Α. Κόκκος & συν. (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 43-60). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σημαντικότερα έργα του Dewey:

- Dewey, J. (1909). *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, NY: Macmillan Company.

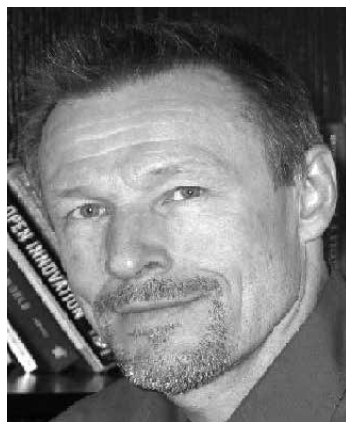
Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York, NY: Penguin Group.

Dewey, J. (1938α). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (1938β). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York, NY: Henry Holt and Company.

Νατάσσα Ράικου



Engeström Yrjö (1948-)

O Yrjö Engeström γεννήθηκε το 1948 στην πόλη Lahti της Φιλανδίας. Το 1987 ολοκλήρωσε τις διδακτορικές του σπουδές στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία στο Ελσίνκι. Είναι Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Διευθυντής του Κέντρου Έρευνας της Δραστηριότητας, της Ανάπτυξης και της Μάθησης (Center for Research on Activity, Development and Learning – CRADLE) στο Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι. Επίσης, είναι Ομότιμος Καθηγητής Επικοινωνίας στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, Σαν Ντιέγκο (UCSD).

Ο Engeström έχει αναπτύξει την προσέγγιση της *διευρυνόμενης μάθησης* (expansive learning) την οποία εφαρμόζει στο πλαίσιο μελετών περίπτωσης μετασχηματισμών και μαθησιακών διεργασιών σε δραστηριότητες που συντελούνται κατά την εργασία σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. Στις μελέτες αυτές συνδυάζει ανάλυση του διαλόγου μεταξύ των εμπλεκόμενων στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας σε αλληλεπίδραση με την ιστορική ανάλυση και την μοντελοποίηση των οργανισμών.

Η θεώρηση της διευρυνόμενης μάθησης αναπτύχθηκε από τον Engeström με βάση τις αρχές της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας της δραστηριότητας (Cultural Historical Activity Theory – CHAT), η οποία παρουσιάστηκε αρχικά από τον Lev Vygotsky στη Σοβιετική Ένωση τις δεκαετίες 1920 και 1930. Η έννοια της δραστηριότητας στο πλαίσιο πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας αναφέρεται σε μια σειρά δράσεων/πράξεων (actions) και ενεργειών / λειτουργιών (operations) που διαθέτουν ένα κίνητρο και ένα σκοπό. *Γιατί γίνεται κάτι είναι ο σκοπός· για ποιο λόγο εγώ κάνω κάτι είναι το κίνητρο.* Μια δραστηριότητα έχει ένα ορισμένο αποτέλεσμα και ένα νόημα. Η δραστηριότητα θεωρείται αποτελεσματική όταν οδηγεί στην επίτευξη του σκοπού. Το νόημά της εξαρτάται από τη σχέση ανάμεσα στο κίνητρο και στον

σκοπό. Εάν αυτά τα δυο συμπίπτουν τότε πρόκειται για *πραγματική δραστηριότητα* (activity). Εάν όχι, πρόκειται για μια απλή *δράση/πράξη* (action), μια διεκπεραίωση χωρίς βαθύτερο νόημα και διαρκές ουσιαστικό αποτέλεσμα σύμφωνο με τον σκοπό.

Κεντρική έννοια της συγκεκριμένης θεωρίας της δραστηριότητας είναι η *διαμεσολάβηση* και συγκεκριμένα η *πολιτισμική διαμεσολάβηση* που συντελείται κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός κινήτρου και της απόκρισης σε αυτό ή αλλιώς μεταξύ ενός υποκειμένου και ενός αντικειμένου. Το εγχείρημα προσβλέπει στην υπέρβαση του «ρήγματος» ανάμεσα στο μεμονωμένο άτομο και την κοινωνική δομή δια της μεσολάβησης ενός πολιτισμικού εργαλείου. Έτσι, το άτομο δεν μπορεί πλέον να γίνει κατανοητό χωρίς τους πολιτισμικούς του πόρους και η κοινωνία δεν ήταν δυνατόν να γίνει αντιληπτή χωρίς τη μεσολάβηση των ατόμων που χρησιμοποιούν και παράγουν εργαλεία. Υπό αυτή την οπτική, η έννοια της δραστηριότητας απέσπασε την προσοχή της έρευνας από το μεμονωμένο άτομο και την μετατόπισε στις πιο σύνθετες σχέσεις μεταξύ του ατομικού υποκειμένου και της κοινότητάς του.

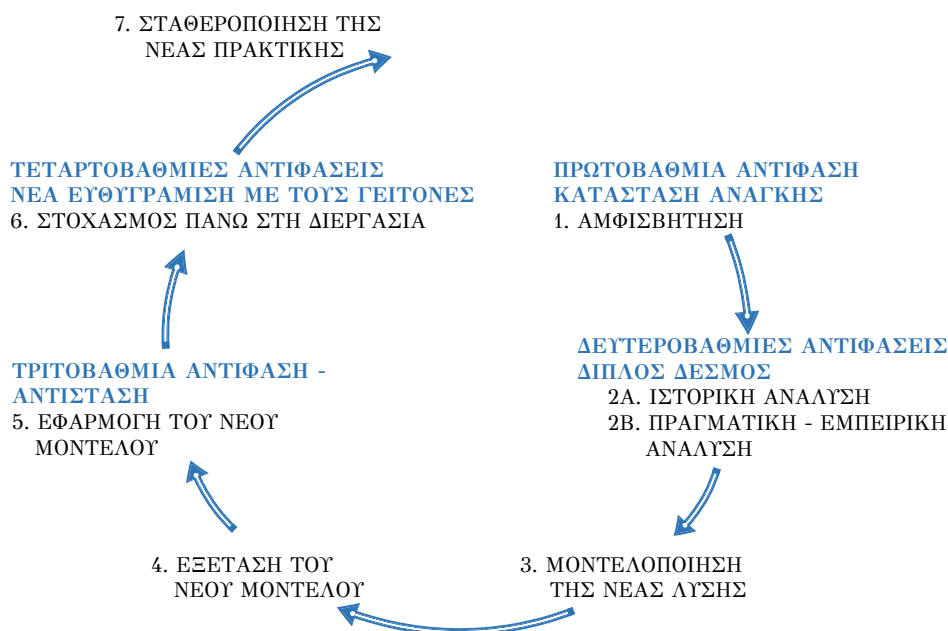
Αναφορικά τώρα με τη διεργασία της διευρυνόμενης μάθησης, σύμφωνα με τη θεώρηση του Engeström όταν ένα σύστημα δραστηριότητας (activity system) διεμβολίζεται από επίμονα διλήμματα σημαίνει ότι βρίσκεται στην πρώτη φάση του αναπτυξιακού του κύκλου που τον ονομάζει *πρωτογενή ή πρωταρχική αντίφαση* (primary contradiction). Αυτή η πρωταρχική αντίφαση εμφανίζεται ως κάτι προβληματικό και άβολο, αλλά δεν συνιστά ακόμη μια κατάσταση κρίσης η οποία προκαλεί αναπόφευκτα ριζικό επανασχεδιασμό και μετασχηματιστική δράση. Το δίλημμα που επικρατεί σε αυτή τη φάση, προκαλεί, αργά ή γρήγορα, αμφισβήτηση της ισχύουσας (αλλά προβληματικής πλέον) σταθερότητας και κατά συνέπεια προκαλεί το ερώτημα εάν κάποιος/ος θα παραμείνει στην (προβληματική) θέση που έχει βρεθεί ή θα πάρει την ευθύνη να προχωρήσει σε κάτι διαφορετικό, να επιχειρήσει τη διερεύνηση νέων προοπτικών. Στο λεξιλόγιο της θεωρίας της δραστηριότητας η κίνηση αυτή αφορά την *ένταξη ενός ατόμου στη «ζώνη της επικείμενης [ή εγγύτερης] ανάπτυξης»* (zone of proximal development) όπου, με τη βοήθεια του εκπαιδευτή ή/και των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας, μπορούν να αποκτηθούν γνώσεις και ικανότητες τις οποίες ο εκπαιδευόμενος δεν θα μπορούσε να κατακτήσει πλήρως με τις δικές του δυνάμεις. Η κίνηση αυτή μπορεί να ωθήσει την/τον εκπαιδευόμενη/ο στην αμφισβήτηση της υφιστάμενης κατάστασης, στην -έστω μερική- εγκατάλειψη της «ασφαλούς θέσης» και στη συνειδητοποίηση των πραγματικών αναγκών ώστε αυτή η κατάσταση να αποτελέσει αφετηρία νέας προοπτικής.

Κατά την επεξεργασία της πρωτογενούς αντίφασης (που χαρακτηρίζεται από σχέψεις, διάλογο με «σημαντικούς άλλους», επισήμανση λαθών, ανάδυση εναλλακτικών επιλογών κοκ), νέα αντικείμενα και διαστάσεις εισάγονται στο σύστημα δραστηριότητας διαμορφώνοντας επιδεινούμενες *δευτερογενείς αντιφάσεις*. Το σύστημα δραστηριότητας σταδιακά χάνει τη σταθερότητά του και δυσκολεύεται να επιδιορθώνει τις αυξανόμενες δυσλειτουργίες που εκδηλώνονται. Παράλληλα, το αντικείμενο (δηλαδή η υπό εξέταση ατομική ή συλλογική δραστηριότητα) αρχίζει να «ανοίγει»,

δεχόμενο νέες εισροές· οι πληροφοριακοί και γνωστικοί πόροι -και η συναφής με αυτούς μαθησιακή προσπάθεια- διευρύνονται.

Η διεύρυνση αυτή σημαίνει ότι ενεργοποιείται η μαθησιακή δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας ώστε να ξεπεράσει τη μονοσήμαντη ερμηνεία των πληροφοριών, να υπερβεί ακόμη και το ερέθισμα – πλαίσιο που έθεσε ο εκπαιδευτής, να ξεκινήσει τη διερεύνηση του νοήματος της κατάστασης, συνδέοντάς την με το υλικό και πολιτιστικό περιβάλλον της, και να επιχειρήσει την παραγωγή (επινόηση, κατασκευή) και μοντελοποίηση μιας νέας απάντησης στην προβληματική κατάσταση, όχι μόνο σε διανοητικό, αλλά και σε πρακτικό υλικό επίπεδο. Αυτό που συνήθως θα ακολουθήσει είναι η εξέταση, επεξεργασία, εξειδίκευση και κυρίως εφαρμογή αυτής της νεοφυούς απάντησης (σταδιακή εγκαθίδρυση νέου τρόπου / μοντέλου σκέψης και δράσης). Κατά την εφαρμογή του το καινούργιο μοντέλο δοκιμάζει την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητά του παράγοντας νέες (τριτογενείς) αντιφάσεις οι οποίες με τη σειρά τους προκαλούν στοχασμό επί της διεργασίας προσέγγισης και εφαρμογής της νέας δομής σκέψης και συμπεριφοράς. Κάθε φάση, η οποία φυσικά συντελείται μέσα σε ένα συνεχές, χωρίς σαφή όρια με την προηγούμενη και την επόμενη, προκαλεί νέες αντιφάσεις, καινούργιες συνδέσεις με το περιβάλλον, νέες προσαρμογές και ευθυγραμμίσεις, σε μια διαρκή κίνηση διεύρυνσης του μαθησιακού ορίζοντα έως την -πάντοτε προσωρινή, για μικρότερο ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα- σταθεροποίηση του νέου τρόπου σκέψης και δράσης.

Το «σπινάλ» της διευρυνόμενης μάθησης, σύμφωνα με τον Engeström.



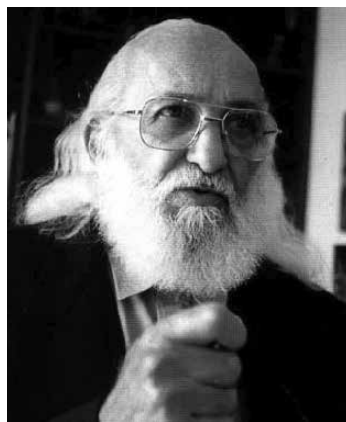
Στην περίπτωση της θεωρίας του Engeström για τη διευρυνόμενη μάθηση, όπως και σε άλλες προσεγγίσεις της μαθησιακής διεργασίας που επιδιώκουν να οδηγήσουν τον/ην εκπαιδευόμενο/η σε σημαντικές αλλαγές της προσωπικής ταυτότητας, επισημαίνονται τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ✧ Αφετηρία είναι ένα αποσταθεροποιητικό γεγονός (πρωταρχική αντίφαση, αποπροσανατολιστικό δίλλημα, δυσαρμονία μεταξύ υφιστάμενης γνώσης και εμπειρίας),
- ✧ σημαντικό ρόλο στη συνειδητοποίηση της κατάστασης παίζει ο στοχασμός (κριτικά στοχαστική μάθηση και εξέλιξη),
- ✧ ως αναγκαία εμφανίζεται κάποια στιγμή η φάση της διαμόρφωσης / μοντελοποίησης και δοκιμαστικής εφαρμογής ενός νέου τρόπου σκέψης και δράσης,
- ✧ η ροή των εξελισσόμενων καταστάσεων της μαθησιακής πορείας μετασχηματισμού μπορεί να παρασταθεί με έναν κύκλο που επαναλαμβάνεται μέσα στον χρόνο (σπιράλ) με αρχή του τη διαταραχή της υφιστάμενης επισφαλούς σταθερότητας και (προσωρινό) τέλος του την επίτευξη μιας νέας αναβαθμισμένης και πιο λειτουργικής σταθερότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). *Activity theory and individual and social transformation. Perspectives on Activity Theory*, 19(38), 19-30.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Towards an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2009). Διευρυμένη μάθηση: Προς έναν επαναπροσδιορισμό της θεωρίας της δραστηριότητας. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης... με τα λόγια των δημιουργών τους* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ.), (σσ. 80-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πάρος Λιντζέρης



Freire Paulo (1921 – 1997)

Ο Freire γεννήθηκε στην πόλη Recife της Βραζιλίας. Κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, στα τέλη της δεκαετίας του 1920, η μεσοαστική οικογένειά του αντιμετώπισε οικονομικές δυσκολίες και ο ίδιος βίωσε ένα κοινωνικό περιβάλλον με ακραία φαινόμενα φτώχειας. Σπούδασε νομικά και παράλληλα παρακολούθησε μαθήματα φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας και παιδαγωγικής. Μετά την αποφοίτησή του εργάστηκε ως δικηγόρος των Συνδικάτων και διετέλεσε Προϊστάμενος του Τμήματος Εκπαίδευσης και Πολιτισμού στην Κοινωνική Υπηρεσία για τη Βιομηχανία (SESI), που αποσκοπούσε στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των εργαζομένων. Σ' αυτό το πλαίσιο, ενθάρρυνε τους εργαζομένους-μέλη να συζητούν ομαδικά τα ατομικά και τα γενικά θέματα που τους αφορούσαν. Επίσης, οργάνωσε σε διάφορες κοινότητες του Recife πρωτοβουλίες διαβούλευσης με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών μονάδων, από τους παιδικούς σταθμούς έως την εκπαίδευση ενηλίκων, για την ανάπτυξη του αναλυτικού τους προγράμματος.

Το 1962, ως διευθυντής πολιτιστικής επέκτασης του Πανεπιστημίου του Recife, εφάρμοσε τη μέθοδο αλφαριθμητισμού που είχε διαμορφώσει για αγρότες οι οποίοι εργάζονταν σε φυτείες ζαχαροκάλαμου. Μετά το στρατιωτικό πραξικόπημα του 1964 και την επιβολή στρατιωτικής δικτατορίας στη Βραζιλία, ο Freire απολύθηκε από το Πανεπιστήμιο και φυλακίστηκε. Μετά την αποφυλάκισή του κατέφυγε στη Χιλή, όπου εργάστηκε στο Χριστιανοδημοκρατικό Κίνημα Αγροτικής Μεταρρύθμισης, κυρίως για τον αλφαριθμητισμό των αγρωτών και κατέληξε στη διαπίστωση ότι η «τεχνική βοήθεια» από τις ΗΠΑ χρησιμοποιούνταν ως εργαλείο πολιτικής και οικονομικής εξάρτησης. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, επεξεργάστηκε την έννοια της «πολιτιστικής εισβολής». Το 1967 εκδόθηκε το πρώτο βιβλίο του “Education as a practice of freedom”.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 έγραψε τα δύο γνωστότερα βιβλία του, το *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* και το *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αυτά τα δύο βιβλία του σηματοδοτούν τη μετατόπιση του Freire από μια φιλελεύθερη προσέγγιση μετασχηματισμού στο δεδομένο πλαίσιο του καθεστώτος, που είχε αναπτύξει σε προγενέστερα δημοσιεύματά του, προς μια ριζοσπαστική, επαναστατική θεώρηση που περιλαμβάνει την ανατροπή του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος.

Από το 1970 και για περίπου δέκα χρόνια εργάστηκε ως ειδικός εκπαιδευτικός σύμβουλος στη Γενεύη, στο Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών.

Το 1980 επέστρεψε στη Βραζιλία, στο πλαίσιο του σταδιακού εκδημοκρατισμού του καθεστώτος, και κλήθηκε να διδάξει ως καθηγητής στο Καθολικό Πανεπιστήμιο του Σάο Πάολο και στο Κρατικό Πανεπιστήμιο. Επίσης, ανέλαβε Γραμματέας Εκπαίδευσης στο δήμο του Σάο Πάολο και εργάστηκε για την εφαρμογή ενός νέου εκπαιδευτικού μοντέλου στα σχολεία και για την εφαρμογή προγράμματος εγγραμματοσμού ενηλίκων με βάση τη μέθοδό του.

Κουλτούρα της σιωπής και διάλογος

Ο Freire με βάση την έννοια «κουλτούρα της σιωπής» - δηλαδή την κατάσταση όπου οι άνθρωποι είναι 'βουβοί' με την έννοια ότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν δημιουργικά στο κοινωνικο γίγνεσθαι - προσδιόρισε τέσσερα επίπεδα συνειδητότητας στον Τρίτο Κόσμο.

- α. Στο πρώτο επίπεδο, της αμετάβατης συνείδησης, οι άνθρωποι δεν έχουν ιστορική συνείδηση και είναι ανίκανοι να κατανοήσουν την καταπιεστική κοινωνικο-πολιτιστική τους κατάσταση.
- β. Το δεύτερο επίπεδο συνειδητότητας είναι η «μισο-αμετάβατη» συνείδηση, όπου τα μόνα στοιχεία που κατανοεί η κυριαρχούμενη συνείδηση είναι τα στοιχεία που βρίσκονται μέσα στην τροχιά των εμπειριών της. Οι άνθρωποι διατηρούν ανέπαφη την κουλτούρα της σιωπής, θεωρούν την υπάρχουσα κοινωνικο-πολιτιστική πραγματικότητα ως δεδομένη και αντιλαμβάνονται τη ζωή μοιρολατρικά.
- γ. Σε ένα τρίτο επίπεδο, εκείνο της απλοϊκής μεταβατικότητας της συνειδητότητας, οι άνθρωποι αρχίζουν να θέτουν ερωτήματα και αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνικο-πολιτιστική πραγματικότητα είναι ανθρώπινο κοινωνικό δημιούργημα. Πρόκειται για το στάδιο της ανάδυσης από τη σιωπή.
- δ. Στο τέταρτο επίπεδο συνειδητότητας, μέσα από την κριτική συνειδητοποίησή τους οι άνθρωποι εστιάζουν στην εγκυρότητα των κοινωνικών κανόνων, των πολιτιστικών κωδίκων και ιδεολογιών που στηρίζουν την εξάρτηση και την καταπίεση.

Με βάση τα παραπάνω, ο Freire υπογραμμίζει ότι ο διάλογος είναι η ουσία της εκπαίδευσης ως πρακτικής για την ελευθερία του ανθρώπου. Θεωρεί ότι ο διάλογος

μπορεί να αναπτυχθεί κάτω από τις εξής προϋποθέσεις:

Τη βαθειά αγάπη για τον κόσμο και τους ανθρώπους.

Την ταπεινοφροσύνη, διότι (δεν μπορούμε να αναπτύξουμε το διάλογο αν θεωρούμε τον εαυτό μας σαν κάτι ξεχωριστό από τους άλλους.

Την πίστη στον άνθρωπο, αλλιώς ο διάλογος είναι μια φάρσα που εκφυλίζεται σε πατερναλιστική χειραγώγηση.

Την αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Την ελπίδα, αν οι διαλεγόμενοι δεν προσδοκούν τίποτε από τις προσπάθειές τους, η συνάντησή τους θα είναι άδεια, στείρα, γραφειοκρατική και πληκτική.

Τον κριτικό στοχασμό, δεδομένου ότι δεν μπορεί να υπάρξει πραγματικός διάλογος αν δεν περιέχει κριτικό στοχασμό.

Για τον Freire η κοινωνική δράση δεν αποτελεί ζήτημα με το οποίο ασχολήθηκε μόνο θεωρητικά. Αγώνιστηκε για τη διάδοση των ιδεών του σε πολλά μέρη του κόσμου και υποστήριξε με πάθος ότι η κριτική συνειδητοποίηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συλλογική κοινωνική δράση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο Freire θεωρεί ότι ο στόχος της απελευθερωτικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στην απόκτηση επίγνωσης από τους εκπαιδευομένους για την υπάρχουσα κατάσταση, αλλά περιλαμβάνει την προετοιμασία και ώθησή τους για δράση ενάντια σε ό,τι στέκει εμπόδιο στην εξανθρώπισή τους. Τη διεργασία αυτή ο Freire την ονομάζει κριτική συνειδητοποίηση. Συνεπώς, η εκπαίδευση έχει ξεκάθαρη πολιτική φύση και σχετίζεται με τον αγώνα για την κοινωνική αλλαγή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία αποτελεί κοινωνικο-πολιτικό πρόταγμα και όχι απλώς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε. Ο Freire υπογράμμισε ότι: οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να πείσουν τον εαυτό τους ότι δεν είναι μόνο δάσκαλοι δεν είναι μόνο ειδικοί της διδασκαλίας. Είναι πολιτικοί αγωνιστές, επειδή είναι δάσκαλοι. Η δουλειά τους δεν τελειώνει στη διδασκαλία των μαθηματικών, της γεωγραφίας, του συντακτικού και της ιστορίας. Η δουλειά τους είναι να διδάξουν αυτά τα μαθήματα με σοβαρότητα και επιδεξιότητα, αλλά και να συμμετέχουν, να αφιερωθούν στον αγώνα για να νικηθεί η κοινωνική αδικία.

Ο απελευθερωτικός διδάσκων, σύμφωνα με τον Freire, πρέπει να συνδέει τη θεωρία με την κοινωνική δράση παρεμβαίνοντας στον κόσμο, δεδομένου ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια πράξη χειραφέτησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Φρέιρε, Π. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση τη ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Πατλακίδης, Κ. (2010). *Ο ρόλος του δασκάλου / εκπαιδευτή στην Φρεϊριανή παράδοση*. Αθήνα: Γόρδιος.

Στο κείμενο περιλαμβάνονται αποσπάσματα με ορισμένες τροποποιήσεις και προσαρμογές από την εργασία: Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος και συν.(2019). *Διευρύνοντας τη θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Δανάη Βαϊκούση



Gardner Howard (1943-)

Ο Αμερικανός αναπτυξιακός ψυχολόγος **Howard Gardner** γεννήθηκε στις 11 Ιουλίου του 1943 κι είναι ο εμπνευστής της πρωτότυπης θεωρίας της **Πολλαπλής Νοημοσύνης**. Είναι καθηγητής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Harvard, συγγραφέας εκατοντάδων άρθρων, 30 βιβλίων, μεταφρασμένα σε 32 διαφορετικές γλώσσες. Το 1983 περιέγραψε στο βιβλίο του *Frames of Mind*, τα **8 είδη νοημοσύνης**, μια θεωρία που άλλαξε ριζικά τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί ευφυΐας και, κατά συνέπεια, επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τους γύρω μας. Ο Gardner πίστευε ότι ο παραδοσιακός ορισμός της γενικής νοημοσύνης ήταν ιδιαίτερα περιοριστικός και ότι ο τρόπος που καταμετράται (IQ), αδικεί πολλές ομάδες ατόμων και συχνά μάς οδηγεί στο να αγνοούμε τα «άλλα» είδη ευφυΐας που μπορεί να διαθέτει κάποιος. Με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, ο Gardner τεκμηριώνει το γεγονός ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν πολύ διαφορετικά είδη νοητικών δυνατοτήτων, γεγονός εξαιρετικά σημαντικό και διαφωτιστικό όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν και αντιλαμβάνονται τα πράγματα γύρω τους.

Ο Gardner σε συνέντευξή του το 1997 υποστήριξε ότι «...εάν όλοι είχαμε ακριβώς το ίδιο μυαλό και υπήρχε μόνο ένα είδος νοημοσύνης, τότε θα μπορούσαμε να διδάξουμε σε όλους το ίδιο πράγμα με τον ίδιο τρόπο. Αν συνειδητοποιήσουμε ότι οι άνθρωποι έχουν πολύ διαφορετικά είδη ευφυΐας-μερικοί άνθρωποι είναι πολύ λογικοί, άλλοι είναι ιδιαίτερα πρακτικοί και προτιμούν να εξερευνούν και να δοκιμάζουν στην πράξη-τότε και η εκπαίδευση δεν θα αντιμετωπίζει τον καθένα με τον ίδιο τρόπο και θα γίνει πιο δίκαιη.» (τη συνέντευξη μπορείτε να παρακολουθήσετε στον ιστότοπο <https://youtu.be/iYgO8jZTFuQ>)

Τα οκτώ (8) είδη νοημοσύνης που ο Gardner εντόπισε και περιέγραψε είναι τα ακόλουθα:

1. Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal intelligence)

Πρόκειται για τη νοημοσύνη της Ηγεσίας. Την διαθέτει εκείνος που μπορεί ευκολότερα να κατανοεί και να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων, έχοντας αυξημένη ενσυναίσθηση, ενώ του αρέσει να μαθαίνει μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και διαλόγους. Αυτό το είδος νοημοσύνης συνήθως το διαθέτουν εκπαιδευτικοί, πωλητές, θρησκευτικοί, πολιτικοί ηγέτες και σύμβουλοι, και όσοι καταφέρνουν να διαμορφώσουν προσωπικότητες.

2. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal intelligence)

Εκείνοι που έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ενδοπροσωπική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από αυτογνωσία και την ικανότητα να διακρίνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του χαρακτήρα τους. Συνήθως, είναι άτομα εσωστρεφή που προτιμούν να εργάζονται ατομικά. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι σχολαστικοί και εμβασθύνουν, ενώ προτιμούν την ατομική μελέτη και ενδοσκόπηση.

3. Σωματική-Κινησθητική νοημοσύνη (Bodily-Kinesthetic Intelligence)

Εκείνος που έχει ανεπτυγμένο αυτό το είδος νοημοσύνης, συχνά διαθέτει αθλητικές ικανότητες ή χειρωνακτικές δεξιότητες. Του αρέσει να φτιάχνει πράγματα με τα χέρια, να κατασκευάζει και να επιδιορθώνει ενώ απεχθάνεται το διάβασμα. Του αρέσουν τα αθλήματα και διασκεδάζει να παίζει παιχνίδια με έντονη κίνηση. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνει μέσα από τη σωματική δραστηριότητα και την πρακτική μάθηση. Αθλητές, χορευτές, ηθοποιοί έχουν υψηλή κινησθητική νοημοσύνη.

4. Γλωσσική-Λεκτική νοημοσύνη (Verbal Linguistic Intelligence)

Έχει να κάνει με την ικανότητα στο γραπτό και προφορικό λόγο. Είναι όταν μπορεί κανείς να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις λέξεις, να έχει έφεση στις ξένες γλώσσες, να του αρέσει το διάβασμα, τα παιχνίδια λέξεων και να συνθέτει ιστορίες. Συνήθως, αυτό το είδος νοημοσύνης έχουν καλλιεργήσει σε μεγαλύτερο βαθμό φιλόσοφοι, ρήτορες, συγγραφείς, φιλόλογοι, ποιητές, δικηγόροι, δημόσιοι ομιλητές.

5. Λογική-Μαθηματική νοημοσύνη (Logical- Mathematical Intelligence)

Αυτό το είδος νοημοσύνης διαθέτει όποιος προτιμά να λύνει προβλήματα και να πειραματίζεται, να σκέφτεται λογικά και να διερευνά με επιστημονική προσέγγιση διάφορα ζητήματα. Επιλύει με ευκολία μαθηματικά προβλήματα και κάνει υπολογισμούς ενώ μπορεί να ακολουθήσει εντολές. Κατανοεί καλύτερα όχι μόνο τους αριθμούς, αλλά και τις σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα φαινόμενα, (φυσικά, κοινωνικά, οικονομικά). Τέτοιο είδος νοημοσύνης έχουν καλλιεργήσει σε μεγαλύτερο βαθμό συνήθως οι επιστήμονες και οι μαθηματικοί.

6. Μουσική-Ρυθμική νοημοσύνη (Musical intelligence)

Η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τις παραλλαγές στο ρυθμό και τη μελωδία και να συνθέτει μουσική, δείχνει ότι έχει αυξημένη τη Μουσική – Ρυθμική νοημοσύνη. Αυτός μπορεί να μάθει μέσα από στίχους, μιλώντας ρυθμικά ή αποστηθίζοντας ακούγοντας ταυτόχρονα μουσική. Του αρέσει να παίζει με μουσικά όργανα ανακαλύπτοντας τους διαφορετικούς ήχους που βγάζει το καθένα και να πειραματίζεται με το ρυθμό της μουσικής.

7. Φυσιοκρατική (ή φυσιογνωστική) νοημοσύνη

Η Φυσιοκρατική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα και το υψηλό ενδιαφέρον να μαθαίνουν για τη φύση που τους περιβάλλει. Τα άτομα με αυτή τη νοημοσύνη μπορούν να αναγνωρίζουν και να κατηγοριοποιούν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Είναι πρακτικοί άνθρωποι που τους αρέσουν οι συλλογές και η άμεση επαφή με το φυσικό κόσμο. Είναι πολύ καλοί μάγειρες και χημικοί.

8. Οπτική-Χωρική νοημοσύνη (Spatial intelligence)

Πρόκειται για την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τις διαστάσεις ενός αντικειμένου στο χώρο. Τα άτομα αυτά μπορούν να παρατηρούν, έχουν πολύ καλό προσανατολισμό και προσαρμόζονται άμεσα στις αλλαγές του περιβάλλοντος χώρου. Διδάσκονται ευκολότερα μέσα από εικόνες, σχέδια, βίντεο και τηλεόραση. Τους αρέσει να σχεδιάζουν, να φτιάχνουν παζλ και να διαβάζουν χάρτες και συχνά μπορούν να βλέπουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική γωνία.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, κάθε άτομο διαθέτει όλα τα είδη νοημοσύνης, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, ενώ υπάρχουν πολλοί τρόποι για να είναι κάποιος ευφυής. Η θεωρία του είχε υψηλή απήχηση στον τομέα της εκπαίδευσης γιατί δεν υποτιμούσε κανένα μάθημα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος (γλώσσα, μαθηματικά, μουσική, φυσική αγωγή, φυσική, κτλ) και ενέπνευσε πολλούς εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν νέους τρόπους διδασκαλίας που εστιάζουν σε αυτά τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης.

Από την άλλη, η θεωρία αυτή συνάντησε έντονες αντιδράσεις και κριτική όσον αφορά στην επιστημονική της εγκυρότητα, με κάποιους επικριτές να σχολιάζουν το γεγονός ότι ο Gardner ταυτίζει την έννοια της ευφυΐας με την έννοια της ικανότητας και ότι τα χαρακτηριστικά ορισμένων νοημοσυνών αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας γενικότερα.

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner συμβάλλει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων:

- ✳ αναγνωρίζοντας την αξία της ολικής και πολλαπλής μαθησιακής διέγερσης και ενεργοποίησης των εκπαιδευομένων,

- ✧ εντοπίζοντας τις απαιτήσεις μιας πολυμορφικής και πολυαισθητηριακής προσέγγισης της μάθησης με ποικιλία στα μέσα εκπαίδευσης και
- ✧ κατανοώντας τη σημασία της πολύπλευρης ανάπτυξης των εκπαιδευομένων εξαιτίας της πολλαπλότητας της φύσης της νοημοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Gardner, H. (1983; 2003). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*. New York, NY: Penguin Putnam.
- Palmer, J. (Eds.). (2001). *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present*. London, New York: Routledge.

Στον προσωπικό ιστότοπο του Gardner <http://www.howardgardner.com> καθώς και στην ιστοσελίδα <https://scholar.google.com/citations?user=1wy2kLAAAAAJ&hl=en&oi=ao> θα βρείτε πολλές χρήσιμες πηγές (βίντεο, εκπαιδευτικά υλικά, δραστηριότητες).

Νίκη Φίλιπς



Houle Cyril (1913 – 1998)

O Cyril O. Houle γεννήθηκε το 1913 στη Σαρασότα της Φλόριντα. Οι γονείς του είχαν μεταναστεύσει εκεί από τον Γαλλικό Καναδά. Μαθητής φοίτησε στα δημόσια σχολεία της Σαρασότα και στη συνέχεια φοίτησε στο Πανεπιστήμιο της Φλόριντα στο Γκέινσβιλ, λαμβάνοντας πτυχία bachelor και master το 1934. Το 1940 του απονεμήθηκε διδακτορικό δίπλωμα στην εκπαίδευση ενηλίκων από το Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Από το 1939 έως το 1978, ήταν μέλος της σχολής του Πανεπιστημίου του Σικάγο. Ο Houle αναδείχθηκε σε σημαντική προσωπικότητα στην ιστορία της εκπαίδευσης ενηλίκων ως Καθηγητής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και ως συγγραφέας και ερευνητής. Σε μια δια βίου προσπάθεια για την ανάλυση ολόκληρου του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, των θεμάτων της και των τομέων επιρροής της, ο Houle δημοσίευσε 14 βιβλία, 21 μονογραφίες και τουλάχιστον 145 εργασίες {κεφάλαια σε συμπόσια, εισαγωγές σε βιβλία και άλλα αναλυτικά κείμενα}. Επιπλέον, έχει δημοσιεύσει δύο βιβλία σχετικά με τη φύση και τις διαδικασίες των διοικητικών συμβουλίων.

Στο λήμμα αυτό θα αναφερθούμε σε τρία επιστημονικά πεδία της εκπαίδευσης ενηλίκων, στα οποία η συμβολή του Houle υπήρξε πολύ σημαντική. Στο πεδίο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, στο πεδίο της συνεχιζόμενης κατάρτισης και στο πεδίο της «φύσης και των διαστάσεων της βιβλιογραφίας» στην εκπαίδευση ενηλίκων.

-Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση: Ο Cyril O. Houle έφερε την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self directed learning) στην πρώτη γραμμή της εκπαίδευσης ενηλίκων, δίνοντάς της έναν κεντρικό ρόλο, με πολλούς τρόπους, όπως:

Ένας τρόπος με τον οποίο ο Houle συνέβαλε στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ήταν

η μελέτη της εξέλιξης των εξωτερικών πτυχίων των ενηλίκων. Επισημαίνει τη σημασία τους, που οφείλεται από τη μια στη δυνατότητα των ιδρυμάτων να προσεγγίζουν ενήλικους εκπαιδευόμενους πέρα από τους φοιτητές και από την άλλη στη δυνατότητα των ενηλίκων να ξεκινήσουν σπουδές, που σε άλλες περιστάσεις δεν θα το έκαναν. Το βιβλίο του: *External Degree, 1973* {Εξωτερικό Πτυχίο} θεωρείται κλασικό για το συγκεκριμένο θέμα, επειδή η αναγνώριση ότι η ευρύτερη και πιο περιεκτική θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτή που κινητοποιεί τους εκπαιδευτές ενηλίκων, αφού εκπαιδεύουν έμπειρους εκπαιδευόμενους ενηλίκους, των οποίων η γνώση του κόσμου είναι ανώτερη και από αυτή των πιο ευφυών φοιτητών νεαρής ηλικίας.

Ένας ακόμα τρόπος, με τον οποίο ο Houle συνέβαλε στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ήταν το βιβλίο του: *Patterns of Learning: New Perspective on Life-Span Education, 1984* {Πρότυπα μάθησης: Νέες προοπτικές για τη διά βίου εκπαίδευση}. Μέσα από μια σειρά δοκιμίων ο Houle επεξεργάστηκε “τι σημαίνει η μάθηση” σε διαφορετικά στάδια ζωής και με διαφορετικά κίνητρα. Χρησιμοποίησε μια σειρά «διαδοχικών προτύπων μάθησης», γνωστή και ως προσέγγιση της διά βίου μάθησης, για να εξετάσει πώς οι ενήλικοι επινοούν πρότυπα μάθησης για τον εαυτό τους, τα οποία αλλάζουν καθώς μεγαλώνουν. Στη μελέτη του χρησιμοποίησε βιογραφικά σκίτσα για να δείξει το πώς οι ενήλικοι ενήλικες υιοθετούν αυτά τα διαφορετικά πρότυπα μάθησης.

Αλλά, η μεγαλύτερη συμβολή του Houle στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, πραγματοποιήθηκε με το πιο σημαντικό ίσως βιβλίο του: *The Inquiring Mind: A Study of the Adult who Continues to Learn, 1961/1993* {Το ερευνητικό πνεύμα: Μια μελέτη του ενήλικου που εξακολουθεί να μαθαίνει}. Στο βιβλίο παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήγαγε σε ενήλικους σχετικά με τους «προσανατολισμούς» τους στην εκπαίδευση, διακρίνοντάς τους σε τρεις κατηγορίες: α. στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι χρησιμοποιούν την εκπαίδευση για ξεκάθαρους στόχους, συνήθως επαγγελματικούς. β. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσοι επιλέγουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες λόγω του θέλητρου της ατμόσφαιρας και όχι λόγω περιεχομένου ή σκοπών του εκπαιδευτικού προγράμματος. γ. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται όσοι είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση, επειδή επιλέγουν τη γνώση ως αυτοσκοπό. Η έρευνα αυτή προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον και είχε αποτέλεσμα την υλοποίηση σειράς ερευνών, κυρίως από διδακτορικούς φοιτητές στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, που διερεύνησαν τις παραπάνω κατηγορίες, στο πλαίσιο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.

- *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση-Κατάρτιση*: Το 1964 ο Cyril O. Houle έγραψε το βιβλίο: *Continuing your Education*, {Συνεχίζοντας την εκπαίδευσή σας}, που απευθυνόταν στους ενήλικους που επέστρεφαν σε σπουδές τους αρκετά χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από την τυπική εκπαίδευση. Η έκδοση αυτή περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών συμβουλών προς τους ενήλικους που επιστρέφουν στην εκπαίδευση, συμβουλές, που αντλούνται από την πολύχρονη εμπειρία του στο πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Στην έκδοση αυτή ο Houle παρουσιάζει επτά κλειδιά για την αποτελεσματική μάθηση. Στην ίδια κατεύθυνση, το 1980, ο Houle έγραψε το βιβλίο: *Continuing Learning in the Professions*, {Συνεχιζόμενη μάθηση στα επαγγέλματα}, στο

οποίο συμπεριέλαβε τις μελέτες του για δεκαεπτά επαγγέλματα. Στις μελέτες αυτές διέκρινε τρεις τρόπους συνεχιζόμενης μάθησης, στο πλαίσιο των επαγγελμάτων: α. Η έρευνα, μέσω της οποίας δημιουργείται μια νέα σύνθεση, ιδέα, τεχνική, πολιτική ή στρατηγική δράσης. β. Η κατάρτιση, μέσω της οποίας αποκτώνται δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις, και γ. Η επιτελεστικότητα ως διεργασία εσωτερίκευσης μιας ιδέας ή ως συστηματική χρήση μιας διεργασίας, ώστε αυτή να γίνει αναπόσπαστο μέρος του τρόπου σκέψης του εκπαιδευόμενου για την εργασία του. Η συστηματική ενασχόληση του Houle με τη συνεχιζόμενη μάθηση στα επαγγέλματα τον οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο συντονισμένος, διεπαγγελματικός και συνεργατικός σχεδιασμός της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης θα είχε μεγάλο όφελος για το συγκεκριμένο πεδίο.

Η βιβλιογραφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Ο Houle μελέτησε τη «φύση και τις διαστάσεις της βιβλιογραφίας» στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, μελέτη που αποτυπώθηκε στο βιβλίο: *The Literature of Adult Education: A Biographical Essays, 1989* {Η βιβλιογραφία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: ένα βιογραφικό δοκίμιο}. Αυτό είναι και το τελευταίο του βιβλίο. Σε αυτό παρουσίασε 1.241 βιβλία, τα οποία είχε διαβάσει και σχολιάσει, από την αγγλική και αμερικανική βιβλιογραφία. Στο βιβλίο ταξινομεί τη βιβλιογραφία σε 11 μέρη: {Ιστορία· Επισκοπήσεις όλου του πεδίου· Φιλοσοφικές προσεγγίσεις· Ενήλικοι σπουδαστές και οι ανάγκες τους· Φορείς εκπαίδευσης των παιδιών και των νέων· Φορείς εκπαίδευσης όλων των ηλικιών· Φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων· Στόχοι συναφείς προς τυπικά συστήματα· Στόχοι συναφείς προς όψεις της ενήλικης ζωής· Θεωρία και διαμόρφωση προγράμματος· Τυπολογίες και χαρακτηριστικά}. Ο Houle επισημαίνει ότι ο κατάλογος δεν είναι πλήρης, ωστόσο πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι αποτελεί έναν εξαιρετικό οδηγό της βιβλιογραφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο Οδηγός αυτός θα μπορούσε να αποτελέσει πολύτιμο βοήθημα ιδιαίτερα για τους νέους ερευνητές στο πεδίο της ΕΕ, που αναζητούν θέματα και πηγές για τις έρευνές τους.

Περίπου 130 άτομα πήραν το διδακτορικό τους στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, το διάστημα που ο Houle ήταν Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Μεταξύ αυτών ο Alan Tough (1971), Καθηγητής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ontario του Καναδά, ο οποίος ξεκίνησε τις σπουδές του στο πεδίο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, με επιβλέποντα τον C. O. Houle. Αλλά και ο Malcolm Knowles, ο πατέρας της Ανδραγωγικής, πήρε το διδακτορικό του με επιβλέποντα τον Houle. Όταν ο M. Knowles ρωτήθηκε, για το πώς τον επηρέασε ο Houle στη διάρκεια των σπουδών του, εκείνος, αφού αναφέρθηκε με εγκωμιαστικά λόγια για το ήθος του «δασκάλου» και τον σεβασμό με τον οποίο αντιμετώπιζε τους φοιτητές του, στοιχείο που τον καθιστά υπόδειγμα για όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων, επικεντρώθηκε στη δέσμευση και στην επιδίωξη της τελειοποίησης που χαρακτήριζε το έργο του, με αποτέλεσμα τη σημαντική επίδραση που άσκησε και συνεχίζει να ασκεί στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Το 1981 καθιερώθηκε το βραβείο “Cyril O. Houle”, το οποίο χορηγείται ετησίως από την Αμερικανική Ένωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (AAACE). Το βραβείο απονέμεται σε συγγραφέα βιβλίου, το οποίο

δημοσιεύθηκε στα αγγλικά το προηγούμενο έτος και αντικατοπτρίζει τις καθολικές ανησυχίες των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brockett, R.G., & Donaghy, R. C. (2005). Beyond The Inquiring Mind: Cyril Houle's Connection to Self-Directed Learning. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2005/papers/68>.
- Houle, C. O. (1993). *The Inquiring Mind: A Study of the Adult who Continues to Learn. The inquiring mind* (3rd ed.). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Houle, C. O. (1973). *The external degree*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Houle, C. O. (1984). *Patterns of learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Houle, C. O. (1989). *The Literature of Adult Education: A Biographical Essays*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Σοφία Καλογρίδη



Illeris Knud (1939 –)

O Knud Illeris είναι ομότιμος καθηγητής Δια Βίου Μάθησης στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Δανίας (Danish University of Education) στην Κοπεγχάγη. Στον πανεπιστημιακό χώρο έχει διατελέσει Καθηγητής Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Πανεπιστήμιο του Roskilde (1995-2005), Καθηγητής και Πρόεδρος του Τμήματος Δια Βίου Μάθησης στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Δανίας (2005-2009). Το 2005 ανακηρύχθηκε Επίτιμος Επισκέπτης Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Μάθησης στο Teachers College του Πανεπιστημίου Columbia της Νέας Υόρκης.

Ο Knud Illeris γεννήθηκε το 1939 και ξεκίνησε την πορεία του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από την ηλικία των 27 ετών αφού εγκατέλειψε την δουλειά του ως ταξιδιωτικός πράκτορας. Για περίπου 20 χρόνια ασχολήθηκε με την γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση των νέων. Από το 1987 και μετά έστρεψε το ενδιαφέρον του στην εκπαίδευση των ενηλίκων και τις θεωρίες μάθησης. Ασχολήθηκε ενεργά με την δόμηση των προγραμμάτων σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Roskilde που ιδρύθηκε το 1972 και έγραψε πολλά κείμενα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το σχολείο και την κοινωνία και την πρακτική της μεθόδου project. Συμμετείχε ενεργά στην αναμόρφωση του Συστήματος Επαγγελματικής Κατάρτισης Ενηλίκων για την Αγορά Εργασίας (Labour Market Adult Vocational Training System) στη Δανία, το 1987. Σε αυτή την προσπάθεια η πρόκληση ήταν να αναπτυχθούν νέοι τύποι προγραμμάτων που να συνδυάζουν υψηλής ποιότητας επαγγελματικές δεξιότητες με την ανάπτυξη σύγχρονων θεμελιωδών δεξιοτήτων. Στο ερευνητικό πρόγραμμα “Generic Qualification” μελέτησε το πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης των ενηλίκων και οδηγήθηκε στη διατύπωση μιας θεωρίας περί προσόντων (1993) και αργότερα σε μια μαθησιακή θεωρία για τους ενήλικους.

Το 1999 (2002 στην αγγλική γλώσσα) δημοσιεύτηκε το βιβλίο του *The Three Dimensions of Learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social* (Οι Τρεις Διαστάσεις της Μάθησης. Η σύγχρονη μαθησιακή θεωρία ανάμεσα στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο) στο οποίο επανεξέτασε και επαναπροσδιόρισε την κατανόηση της έννοιας της μάθησης. Το βιβλίο προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον και στάθηκε αφορμή για πολλές παρουσιάσεις, επαίνους και κριτικές. Με βάση τον ευρύ διάλογο που προκάλεσε το βιβλίο, ο Illeris προχώρησε σε μια εκτενή συμπλήρωση και σε πολλά σημεία ριζική τροποποίηση των περιεχομένων του και στη συνέχεια εξέδωσε, το 2006 (2007 στην αγγλική γλώσσα), το βιβλίο *How We learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond* [ελληνική έκδοση Illeris, K. (2016) *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, μετάφραση Ε. Κωσταρά. Αθήνα: Μεταίχμιο*]. Στο βιβλίο αυτό παίρνει την πιο κατασταλαγμένη και οριστική μορφή της η πολύχρονη ενασχόληση του Illeris με το αντικείμενο της ανθρώπινης μάθησης και τον καθιστά έναν από τους σημαντικότερους σύγχρονους θεωρητικούς του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου.

Ο Illeris καταρχάς ορίζει την ανθρώπινη μάθηση ως «κάθε διεργασία που οδηγεί τους ζωντανούς οργανισμούς σε μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, η οποία δεν οφείλεται μόνο στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση». Σύμφωνα με τον Illeris, κάθε μάθηση ενσωματώνει δύο πολύ διαφορετικές διεργασίες, μια *διεργασία εξωτερικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αυτόν/ήν που μαθαίνει και στο κοινωνικό, πολιτισμικό και υλικό περιβάλλον και μια εσωτερική ψυχολογική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, επιθυμιών κ.ο.κ..* Στο Σχήμα 1, που παρατίθεται στη συνέχεια, το κάθετο βέλος αναπαριστά τη διεργασία της αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος ενώ το οριζόντιο βέλος τη διεργασία της απόκτησης από το άτομο (ιδιοποίησης) γνώσεων, διεργασία που συντίθεται από την παράλληλη ενεργοποίηση νοητικής και συναισθηματικής ενέργειας.

Οποιαδήποτε θεωρητική προσπάθεια επιχειρεί να εξηγήσει το φαινόμενο της μάθησης εστιάζοντας στη μία από τις δύο διεργασίες, παρότι μπορεί να είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, αδυνατεί να δώσει μια ολοκληρωμένη ερμηνεία. Μια θεωρία μάθησης που θα ήθελε να καλύψει συνεκτικά ολόκληρο το πεδίο θα έπρεπε να μελετά τις συνθήκες και τους όρους συνύπαρξης των δύο διεργασιών, τις σχέσεις και επιρροές που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Στη συνέχεια, ο Illeris εστιάζει την προσοχή του στην εσωτερική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών από το άτομο, και παρατηρεί ότι αυτή συνδέεται με δύο λειτουργίες που επιδρούν ταυτοχρόνως σε κάθε μαθησιακό περιστατικό: τη λειτουργία του περιεχομένου της μάθησης και τη λειτουργία των κινήτρων που υποκινούν τη μάθηση (βλ. Σχήμα 1). Οι λειτουργίες της υποκίνησης (η οποία δίνει τη συναισθηματική και πνευματική ενέργεια, την επιθυμία και το ενδιαφέρον για μάθηση) και της διανοητικής δράσης διαχείρισης του περιεχομένου της μάθησης, σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση ατόμου – περιβάλλοντος,

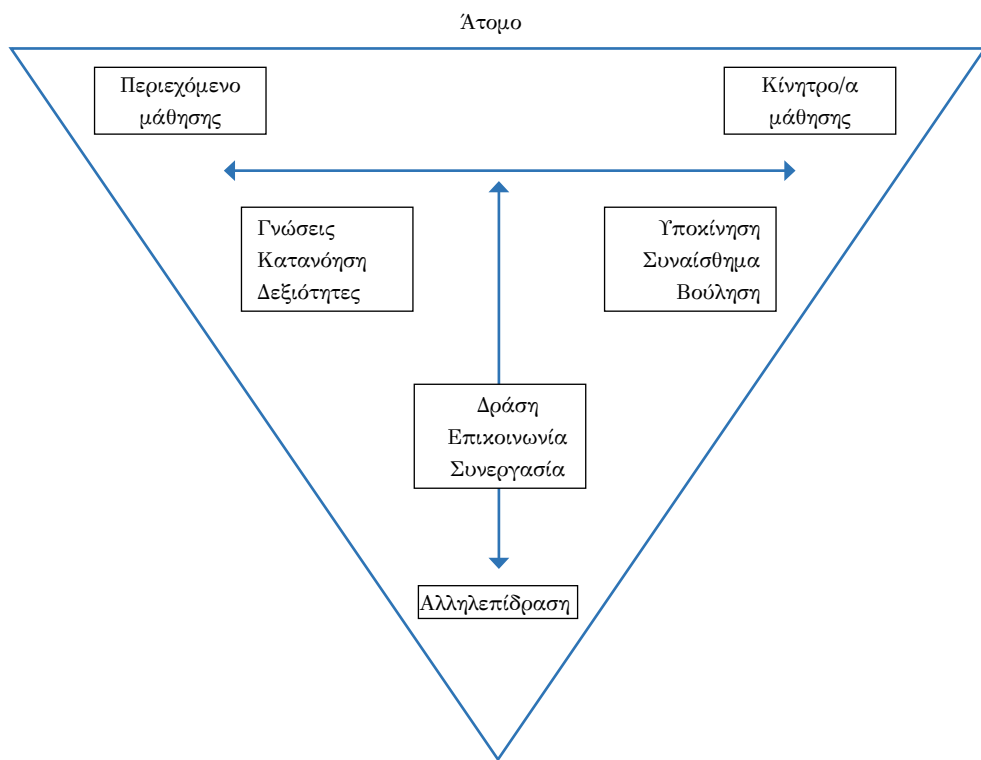
Σχήμα 1: Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης ικανοτήτων

ΝΟΗΜΑ – ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ & ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ

ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ



ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ / ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ

λειτουργία η οποία παρέχει τις παρορμήσεις που εκκινούν τη μαθησιακή διεργασία συνιστούν τις τρεις βασικές και αλληλοεπηρεαζόμενες διαστάσεις της μάθησης. Κάθε συμβάν μάθησης συνιστά είναι μίγμα που εμπεριέχει συγχρόνως και τις τρεις διαστάσεις, σε διαφορετικό κάθε φορά βαθμό την καθεμιά. Οι διαστάσεις της μάθησης αφορούν στο:

- ✧ *Τι είναι αυτό που μαθαίνεται, δηλ. ποιο είναι το περιεχόμενο της μάθησης, εκφραζόμενο σε γνώσεις, δεξιότητες, απόψεις, συμπεριφορές, αξίες, ερμηνείες, πεποιθήσεις κ.λπ. Στη διάσταση αυτή η προσπάθεια του μαθητή είναι να ερμηνεύσει – συγκροτήσει το νόημα των πραγμάτων και καταστάσεων και να αυξήσει τη διανοητική και πρακτική του ικανότητα. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας –όταν συντελείται η σκοπούμενη μάθηση– είναι η επίτευξη προσωπικής λειτουργικότητας.*
- ✧ *Από πού παρέχεται η συναισθηματική και πνευματική ενέργεια που απαιτείται για τη μάθηση, δηλ. ποιο είναι το κίνητρο της μάθησης, εκφρασμένο σε εσωτερικές υποκινήσεις, συναισθήματα και επιθυμίες. Στη διάσταση αυτή η προσπάθεια του μαθητή είναι να επιτευχθεί πνευματική και σωματική ισορροπία και αποτέλεσμα αυτής είναι η επίτευξη μεγαλύτερης ευαισθησίας / αισθαντικότητας.*
- ✧ *Πώς διεγείρεται και από ποιους εξωτερικούς παράγοντες επηρεάζεται η μάθηση, δηλ. ποιες αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον (π.χ. πρακτική δράση, επικοινωνία, συνεργασία) πυροδοτούν τη μάθηση. Στην περίπτωση αυτή, η προσπάθεια αυτών που μαθαίνουν είναι να επιτύχουν ολοκληρωμένη ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας μπορεί να θεωρηθεί η επίτευξη υψηλότερου βαθμού κοινωνικότητας.*

Η μάθηση, σύμφωνα με τον Illeris, είναι μια διεργασία πολυδιάστατη, σύνθετη και πολύμορφη. Εκδηλώνεται με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους, συνδέεται με ποικίλα κίνητρα ή αντικίνητρα, εστιάζει σε διαφορετικούς σκοπούς και επιφέρει διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Ωστόσο, παρά την μοναδικότητα της διεργασίας μάθησης για τον κάθε μαθητή, ο Illeris προτείνει μια τυπολογία των διαφορετικών ειδών μάθησης που αποτελείται από τέσσερις τύπους: σωρευτική (ή μηχανική), αφομοιωτική, προσαρμοστική (ή υπερβατική) και μετασχηματίζουσα. Τα δύο πρώτα είδη κατατάσσονται στην περιοχή της αθροιστικής (προσθετικής) μάθησης (learning as addition) και τα δύο επόμενα στην περιοχή της ανακατασκευαστικής μάθησης (learning as reconstruction).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. London and New York: Routledge.
- Illeris, K. (Eds.). (2009). *International Perspectives on Competence Development*. London/ New York: Routledge.
- Illeris, K. (Eds.). (2009). *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ...in*

their own words. London/New York: Routledge. [Ελληνική έκδοση: Illeris, K. (Επιμ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών*, (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ, Α. Κόκκος, Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο]

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London/New York: Routledge. [Ελληνική έκδοση: Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Ε. Κωσταρά, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο].

Illeris, K. (KI and Associates). (2004). *Learning in Working Life*. Copenhagen: Roskilde University Press.

Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Copenhagen: Roskilde University Press / NIACE.

Πάρος Λιντζέρης



Jarvis Peter (1937–2018)

O Peter Jarvis γεννήθηκε το 1937 στο Gillingham της Μεγάλης Βρετανίας. Την εποχή των παιδικών χρόνων του και μέχρι το 1984, η οικονομία της συγκεκριμένης πόλης ήταν συνδεδεμένη με τα ναυπηγεία του Chatham που ανήκαν στο Βασιλικό Ναυτικό. Ο πατέρας του ήταν ναυπηγός αλλά δυστυχώς έχασε τη ζωή του σε αυτοκινητικό ατύχημα όταν ο Peter ήταν μόλις οκτώ ετών. Αυτό το γεγονός, σύμφωνα με τον ίδιο, ήταν καθοριστικό για τη ζωή του αφού η έλλειψη κάθε είδους κοινωνικής πρόνοιας για την οικογένειά του τον οδήγησε στο να ξεκινήσει να εργάζεται καθημερινά με πλήρη σχεδόν απασχόληση από την ηλικία των εννέα ετών (Jarvis 2014, 2015). Το αποτέλεσμα αυτής της δύσκολης παιδικής και εφηβικής ζωής ήταν να μην επιτύχει στις αυστηρές σχολικές εξετάσεις του Βρετανικού συστήματος που θα του επέτρεπαν να συνεχίσει τις σπουδές του. Όπως χαρακτηριστικά έχει πει σε συνεντεύξεις του το σχολικό σύστημα τον απέρριψε και ταυτόχρονα τον απογοήτευσε (Jarvis 2015). Αναζητώντας, επαγγελματική διέξοδο κατετάγη στην Βασιλική Αεροπορία όπου υπηρέτησε για τρία χρόνια. Την περίοδο αυτή και στο πλαίσιο της υπηρεσιακής του εκπαίδευσης, ένας από τους εκπαιδευτές τον ενθάρρυνε να προσπαθήσει για κάτι καλύτερο, αναγνωρίζοντας διορατικά τις διανοητικές του ικανότητες. Σύμφωνα και πάλι με τον Peter Jarvis, αυτός ο άνθρωπος του άλλαξε τη ζωή, αφού ήταν η πρώτη φορά που ένας άνθρωπος του χώρου εκπαίδευσης έδειχνε πίστη στις δυνατότητές του και τον κατεύθυνε προς ένα διαφορετικό μέλλον από αυτό που προκαθόριζε η κοινωνική του καταγωγή (Jarvis 2014).

Εμπνευσμένος από το παράδειγμα του εκπαιδευτή του αποφάσισε να ακολουθήσει έναν δρόμο που θα είχε ως βασικό του στοιχείο την βοήθεια και την δεύτερη ευκαιρία προς τον συνάνθρωπο. Σύντομα παραιτήθηκε από την αεροπορία και μέσω

της εκκλησίας των μεθοδιστών, λόγω έλλειψης άλλων οικονομικών πόρων, άρχισε έναν νέο κύκλο ζωής σπουδάζοντας αρχικά ποιμαντική ώστε να γίνει κληρικός. Ταυτόχρονα όμως με τις ποιμαντικές του σπουδές, επέστρεψε ως ενήλικος (και έγγαμος πλέον) μαθητής στα θρανία, ολοκλήρωσε τη σχολική του εκπαίδευση και τελικά απέκτησε το πρώτο του πτυχίο στη Θεολογία από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Στη συνέχεια υπηρέτησε για πολλά χρόνια ως πάστορας στο βιομηχανικό Sheffield εργαζόμενος πολλές φορές σε σκληρές συνθήκες, αντιμετωπίζοντας προκλήσεις και δύσκολες καταστάσεις κυρίως με τις νεανικές συμμορίες της περιοχής. Στο πλαίσιο αυτό και για να κατανοήσει ο ίδιος καλύτερα το περιβάλλον που εργάζεται, σπούδασε στο τοπικό πανεπιστήμιο, κοινωνιολογία, και απέκτησε έτσι το δεύτερο πτυχίο του. Το 1969 διαφώνησε με την εκκλησία των μεθοδιστών, εγκατέλειψε τον κλήρο (αν και παρέμεινε μέχρι και λίγο πριν το τέλος της ζωής του ιεροκήρυκας) και ξεκίνησε την ακαδημαϊκή του διαδρομή. Συγχρόνως με την πρώτη του εργασία ως λέκτορας κοινωνιολογίας στο Dudley College of Education, σπούδασε στο πανεπιστήμιο του Birmingham από όπου απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην κοινωνιολογία και αργότερα διδακτορικό τίτλο σπουδών στο ίδιο αντικείμενο από το πανεπιστήμιο του Aston (Holford, 2017).

Ο Peter Jarvis είναι ο ίδιος ένα τυπικό παράδειγμα ενηλίκου εκπαιδευόμενου. Όλες του οι σπουδές έγιναν την εποχή της ενηλικιότητας του και ο ίδιος αντιμετώπισε όλα εκείνα τα εμπόδια που χαρακτηρίζουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους (οικογενειακές, κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, απαιτήσεις των κοινωνικών ρόλων, κ.λπ.). Ήταν λοιπόν σχεδόν αναπόφευκτο να αφιερωθεί στην ανάπτυξη του χώρου μέσα στον οποίο είχε πολλά προσωπικά βιώματα και στον οποίον βρήκε και ο ίδιος μια δεύτερη ευκαιρία, αφού ως παιδί λαϊκής - εργατικής τάξης δεν μπορούσε να έχει ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία της μεταπολεμικής περιόδου. Η ευκαιρία να ασχοληθεί με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων του δόθηκε το 1976 όταν και προσλήφθηκε σε θέση λέκτορα στο Πανεπιστήμιο του Surrey. Στο πανεπιστήμιο αυτό έμεινε για όλη την υπόλοιπη ακαδημαϊκή του διαδρομή, στη διάρκεια της οποίας αφοσιώθηκε στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, της εκπαίδευσης από απόσταση και της δια βίου μάθησης ενώ ήταν ιδιαίτερα παραγωγικός τόσο ως δάσκαλος όσο και ως ερευνητής. Το συγγραφικό του έργο που στα τελευταία χρόνια της καριέρας του επικεντρώθηκε κυρίως στο ζήτημα της μαθησιακής διεργασίας και της φιλοσοφίας της παιδείας είναι ιδιαίτερα μεγάλο και καλύπτει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης. Συνολικά έχει συγγράψει 20 βιβλία (17 μονογραφίες), έχει επιμεληθεί 16 συλλογικούς τόμους, ενώ ακόμα ίδρυσε και είχε την ευθύνη έκδοσης του International Journal of Lifelong Education για 35 χρόνια. Τα δημοσιευμένα άρθρα του σε επιστημονικά περιοδικά είναι περισσότερα από 200.

Η επιστημονική του συνεισφορά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αν και ήταν πολύπλευρη και αφορούσε όλες τις διαστάσεις του, επικεντρώθηκε κυρίως στο φαινόμενο της μαθησιακής διεργασίας ειδικά στην ενήλικη περίοδο της ζωής του ανθρώπου. Ο Jarvis θεωρούσε τη μάθηση ως μια ενεργό ατομική αλληλεπιδραστική

διεργασία που πραγματώνεται ολιστικά μέσα από τη βιωμένη εμπειρία. Θεωρούσε ότι η μάθηση μπορεί να φέρει αλλαγή τόσο στο πνεύμα όσο και στο σώμα ενός ανθρώπου (Κουλαουζίδης, 2004, 2014). Για τον Jarvis ο ενήλικος είναι ένα κοινωνικό υποκείμενο εγκατεστημένο στον βίοκοσμο του, με αποτέλεσμα η μάθησή του να είναι συνέπεια του συνόλου των κοινωνικών του εμπειριών και όχι μόνο των εμπειριών που δημιουργούνται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι για τον σημαντικό Άγγλο στοχαστή η μάθηση είναι το αποτέλεσμα μιας σύνθετης, πολύπλοκης διεργασίας που δεν είναι πάντα εύκολο να περιγραφεί και η οποία έχει τη βάση της στον στοχασμό, την συναισθηματική ανταπόκριση και τη δράση με αφορμή ερεθίσματα και κίνητρα που δημιουργούνται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κουλαουζίδης, 2019). Για τον Jarvis το φαινόμενο της μάθησης περιλαμβάνει:

...τον συνδυασμό των διεργασιών κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου μέσω των οποίων το άτομο ως όλον – σώμα (γενετικό, φυσικό και βιολογικό) και νους (γνώσεις δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και αισθήσεις) – βιώνει κοινωνικές καταστάσεις, των οποίων το αντιληπτό περιεχόμενο, μετασχηματίζεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή μέσω οποιουδήποτε συνδυασμού) και ενσωματώνεται στην ατομική βιογραφία του ατόμου με αποτέλεσμα ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ή πιο έμπειρο άτομο. (2006, σελ. 134)

Ο Jarvis παρά την δέσμευσή του στις ανθρωπιστικές αρχές του Χριστιανισμού δεν έκρυψε ποτέ την Μαρξιστική βάση της συλλογιστικής του ιδίως σε ότι αφορά την ανάλυση της ρητορικής που οδήγησε στην αντικατάσταση του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» με τον όρο «δια βίου μάθηση» στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ επέκρινε την προσήλωση των ευρωπαϊκών πολιτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων στην επαγγελματική κατάρτιση, μια προσήλωση την οποία θεωρούσε απαίτηση του καπιταλιστικού συστήματος που δεν ενδιαφέρεται για την συνολική ανάπτυξη του ατόμου αλλά απαιτεί μόνο ένα καλά εκπαιδευμένο και συνεχώς εκπαιδευόμενο ανθρώπινο δυναμικό ώστε να εξυπηρετούνται οι στόχοι του δηλαδή το ατομικό και εταιρικό κέρδος (Jarvis, 2008). Για τον Jarvis η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να οργανώνεται μόνο γύρω από μια κεντρική αξία που δεν είναι άλλη από την «φροντίδα για τον άλλο άνθρωπο», πέρα από το όποιο κόστος μπορεί να έχει η πρακτική εφαρμογή αυτής της θεώρησης:

Η ένταξη και η εφαρμογή της καθολικής αξίας της φροντίδας των ανθρώπων για τους άλλους ανθρώπους στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης έχει οικονομικό κόστος και έτσι δεν έχει επικρατήσει αυτή η προσέγγιση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν οι άνθρωποι δεν έχουν χρόνο για τους συνανθρώπους τους, το Πρόσωπο γίνεται ξένο, ο Άλλος δεν επηρεάζει πλέον τον αυθορμητισμό μου και η καθολική ηθική υποτάσσεται σε σχετικές, πολιτισμικές αξίες με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να γίνεται

απρόσωπη. Εάν αυτό συμβεί η κοινωνία της μάθησης, που πολ-
λοί χαιρέτησαν, δε θα έχει καμία αξία. (Jarvis, 1997, σελ. 174)

Στο παραπάνω πλαίσιο ο Jarvis θεωρούσε την εκπαίδευση ενηλίκων ως βασικό
συστατικό της δημοκρατίας και συνέδεε την ιδιότητα του ενεργού πολίτη με τη συ-
νειδητή συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες:

Εάν θέλουμε να δημιουργήσουμε ενεργούς πολίτες, χρειάζομα-
στε ανθρώπους που μαθαίνουν, η μάθηση των οποίων πρέπει να
έχει πρακτικές διαστάσεις: χρειάζομαστε ανθρώπους που είναι
έτοιμοι να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τις πολυπλοκότητες
της σύγχρονης κοινωνίας και να αφιερώσουν χρόνο και προσπά-
θεια ώστε να συμμετάσχουν στην επίλυση των προβλημάτων,
χρειάζομαστε άτομα που καταλαβαίνουν τις διακυβεύσεις της
σημερινής κοινωνίας. Υπό αυτήν την έννοια, χρειάζομαστε μια
ανοιχτή δημοκρατική κοινωνία στην οποία οι άνθρωποι θα θεω-
ρούν ευθύνη τους να μαθαίνουν και να συμμετέχουν, έτσι ώστε
όλοι μαζί να μπορούμε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες όλων
στην κοινωνική ζωή. (Jarvis, 2008, σελ. 215)

Ο Peter Jarvis, έφυγε από τη ζωή σε ηλικία 81 ετών στο σπίτι του στο Thatcham
περιτριγυρισμένος από συγγενείς και φίλους. Σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής
ζωής του αλλά και για πολλά χρόνια μετά την συνταξιοδότηση του, ταξίδευε σε όλο
τον κόσμο συμμετέχοντας σε σεμινάρια, συμπόσια, συνέδρια, εκδηλώσεις και σε κάθε
άλλης μορφής δραστηριότητα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συμβολή του
στην ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα
ήταν καταλυτική και για τον λόγο αυτό αλλά και για να τιμηθεί η συνολική συμβολή
του ως ακαδημαϊκός δάσκαλος, ερευνητής και συγγραφέας αναγορεύθηκε το 2010
επίτιμος διδάκτωρ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Holford, J. (2017). Local and global in the formation of a learning theorist: Peter Jarvis and adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1), 2-21.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2008). Rediscovering Adult Education in a World of Lifelong Learning. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 1-6.
- Jarvis, P. (2014). *60 Years in Lifelong Learning - An interview*. Belgrade: Serbian Adult Education Association.
- Jarvis, P. (2015). Adult Learning as a lifelong concern: An interview with Peter Jarvis. *Studia Paedagogica*, 20(4), 110-122.

- Κουλαουζίδης, Γ. (2004). Peter Jarvis – προσωπογραφία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 27-28.
- Koulaouzides, G. (2014). Understanding adult learning and teaching: some thoughts based on the intellectual contribution of Professor Peter Jarvis. *Andragogical Studies – Journal for the Study of Adult Education and Learning*, 2, 121 – 130.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2019). Η μάθηση ως ατομική και κοινωνική διεργασία ανάπτυξης: σκέψεις πάνω στις αναζητήσεις των Jarvis και Mezirow. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 226-245). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μερικά από τα σημαντικότερα έργα του Peter Jarvis

- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Beckenham: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and Education for Adults in Late Modern Society*. Leicester: NIACE
- Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2005). *Adult Education and the State*. London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. London: Routledge
- Jarvis, P. (2010). *Adult education & Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.

Γιώργιος Α. Κουλαουζίδης



Kegan Robert (1946 –)

Aμερικανός αναπτυξιακός ψυχολόγος και επί σειρά ετών καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Επαγγελματικής Ανάπτυξης στο Πανεπιστήμιο του Harvard. Παράλληλα, διετέλεσε Educational Chair στο Institute for Management and Leadership in Education, καθώς και Co-director στο Change Leadership Group. Στη δουλειά του διερευνά την αναπτυξιακή-μετασχηματιστική πορεία του ατόμου, η οποία συντελείται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δώσει στη συσχέτιση ανάμεσα στις ικανότητες των ενηλίκων και στις κρυφές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, καθώς και στην εξέλιξη της συνειδητοποίησης στην ενηλικιότητα και τις συνέπειες που αυτή έχει στην ενήλικη μάθηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Γεννημένος στη Μινεσότα, σπούδασε στο Dartmouth College, αποφοιτώντας με τη μέγιστη διάκριση το 1968 και ολοκλήρωσε τη διδακτορική του διατριβή στο Πανεπιστήμιο του Harvard το 1977. Ο ίδιος αναφέρει ότι τα κινήματα της εποχής εκείνης στην Αμερική (των πολιτικών δικαιωμάτων και εναντίον του πολέμου του Βιετνάμ) υπήρξαν επιδραστικές εμπειρίες για τον ίδιο. Δίδαξε για σαράντα χρόνια (έως το 2016 οπότε και συνταξιοδοτήθηκε) Εκπαίδευση Ενηλίκων και Επαγγελματική Ανάπτυξη στο Harvard Graduate School of Education. Έχει συγγράψει σημαντικό αριθμό κειμένων, σε πολλά από τα οποία επεξεργάζεται κι εξελίσσει τις θεωρητικές του προσεγγίσεις, ενώ έχει τιμηθεί με αρκετές διακρίσεις στην αμερικανική ήπειρο για το έργο του.

Ο Kegan διαμόρφωσε μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση, μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οικοδομούν σταδιακά την κατανόησή τους για όσα βιώνουν. Ειδικότερα, η δομο-αναπτυξιακή (constructive-developmental) θεωρία ασχολείται με

την εξέλιξη των σχημάτων με τα οποία οικοδομούμε νοήματα. Οι δύο βασικές ιδέες της θεωρίας είναι ο δομισμός/εποικοδομισμός (constructivism), σύμφωνα με τον οποίο τα πρόσωπα ή τα συστήματα αποτελούν ή δομούν την πραγματικότητα και η αναπτυξιακή θεωρία (developmentalism), όπου τα οργανικά συστήματα εξελίσσονται κάθε εποχή σύμφωνα με τις κανονιστικές αρχές της σταθερότητας και της μεταβολής.

Ο Kegan στο έργο του δέχθηκε επιδράσεις από θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με τη διαδικασία διαμόρφωσης νοήματος, όπως ο J. M. Baldwin, ο J. Dewey και ο G. H. Mead. Κυρίως όμως και περισσότερο από όλους επηρεάστηκε από τον Jean Piaget. Κοινός τόπος των θεωρητικών αυτών ήταν ότι ο άνθρωπος, από φιλοσοφική και ψυχολογική σκοπιά, αναπτύσσεται με έναν προοδευτικό τρόπο. Ωστόσο, ο Kegan δεν έμεινε, όπως ο Piaget, στη μελέτη των πρώτων σταδίων της ζωής, αλλά αξιοποιώντας από τη θεωρία του δεύτερου τις αρχές της πνευματικής οργάνωσης, προέκτεινε το εύρος της (πέρα από τη σκέψη σε συναισθηματικούς, διαπροσωπικούς και ενδοπροσωπικούς τομείς) και τη διάρκειά της (πέρα από την παιδική και την εφηβική ηλικία στην ενηλικιότητα).

Στη θεωρία του επικεντρώνεται σε δύο αλληλένδετα φαινόμενα, ένα ψυχολογικό κι ένα πολιτισμικό. Το ψυχολογικό φαινόμενο αναφέρεται στη διεργασία με την οποία το σύστημα δημιουργίας νοήματος ενός ενήλικου ατόμου μπορεί με την πάροδο του χρόνου να γίνει πιο σύνθετο και ουσιαστικά σχετίζεται με την εξέλιξη της συνείδησης. Το πολιτισμικό φαινόμενο είναι αυτό που ονομάζει 'κρυφή ατζέντα' της ενήλικης ζωής και αναφέρεται στις απαιτήσεις που οι σύγχρονες κοινωνίες επιβάλλουν στους ενήλικους μέσα από τους πολλαπλούς ρόλους τους (ως εκπαιδευόμενους, εργαζόμενους, γονείς, συζύγους κλπ.). Επιχειρεί, επομένως, να διερευνήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των δύο φαινομένων, δηλαδή των κοινωνικών απαιτήσεων και της ψυχικής ικανότητας του ατόμου να ανταποκριθεί σε αυτές.

Σύμφωνα με τον Kegan, η ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή ως μια κίνηση μέσα από μια σειρά σταδίων κατά τη διάρκεια της ζωής, τα οποία σχετίζονται με την πολυπλοκότητα με την οποία ένα άτομο μπορεί να οργανώσει και να δώσει νόημα στο βίωμά του. Στο έργο του περιγράφει πέντε προοδευτικά πιο σύνθετα στάδια αυξανόμενης ωριμότητας και αρτιότητας αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας, τα οποία ονομάζει *στάδια συνειδητοποίησης* (orders of consciousness). Πρόκειται, δηλαδή, για επίπεδα εξέλιξης της νοητικής πολυπλοκότητας, τα οποία ξεκινούν από την παιδική ηλικία και φτάνουν στην ενηλικιότητα.

Κατά το πρώτο στάδιο συνειδητοποίησης, το οποίο αφορά τις ηλικίες μεταξύ δύο και επτά ετών, ο τρόπος σκέψης μας είναι φαντασιακός, ενώ παρατηρείται μια παρορμητικότητα και ρευστότητα στα συναισθήματά μας. Κυριαρχεί, δηλαδή, η φαντασία και η άμεση αίσθηση των πραγμάτων, ενώ δεν είμαστε σε θέση να οικοδομήσουμε μια λογική σχέση μεταξύ αιτίου και αιτιατού.

Το δεύτερο στάδιο που καλύπτει την προεφηβική και εφηβική ηλικία, χαρακτηρίζεται από έναν εργαλειώδη τρόπο απόκτησης της γνώσης. Αναπτύσσουμε μια

αίσθηση του ποιοι είμαστε και τι θέλουμε, ενώ συγκροτούμε τον πρώτο πυρήνα μιας δομής βάσης που προέρχεται κυρίως από κανόνες και συμβουλές των γονέων ή των δασκάλων μας. Ωστόσο, καθοδηγούμαστε από τις ανάγκες και τα ατομικά συμφέροντά μας, χρησιμοποιώντας συχνά τους άλλους για να πετύχουμε τους στόχους μας.

Κατά το τρίτο στάδιο κυριαρχεί ο κοινωνικοποιημένος νους, όπου χαρακτηριστικό είναι η δια-κατηγοριακή σκέψη, δηλαδή, η δυνατότητα συσχέτισης μιας δομής βάσης με μια άλλη. Ουσιαστικά σε αυτό το στάδιο δεσμευόμαστε απέναντι σε κοινωνικές ομάδες, ενώ η αίσθηση του εαυτού μας και οι παραδοχές μας καθορίζονται από τις προσδοκίες που έχουν οι σημαντικοί άλλοι από εμάς, όπως η οικογένεια, ομήλικοι, κ.ά., καθώς και το σύστημα ιδεών που έχουμε υιοθετήσει χωρίς αμφισβήτηση.

Στο τέταρτο στάδιο αναπτύσσεται ο αυτοκαθοριζόμενος νους, όπου έχουμε τη δυνατότητα να αναλαμβάνουμε την ευθύνη του εαυτού μας και να εξετάζουμε κριτικά και συνθετικά τις αντιλήψεις και παραδοχές που έχουν διαμορφωθεί από το περιβάλλον μας, καθώς και τις προσδοκίες των άλλων, μέσα από το πρίσμα του δικού μας αξιακού συστήματος. Στο στάδιο αυτό είναι εφικτή η αυτοδυναμία και η αυτορρύθμιση, με τρόπο λειτουργικό και χειραφετητικό για εμάς. Η μετάβαση σε αυτό το στάδιο θεωρείται στην εκπαίδευση ενηλίκων η πιο κρίσιμη, αφού δίνει τη δυνατότητα για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ενώ παράλληλα σχετίζεται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, μέσα από την κριτική επαναξιολόγηση των παραδοχών μας.

Στο πέμπτο στάδιο, το οποίο σύμφωνα με τον Kegan σπάνια επιτυγχάνεται, διαμορφώνεται ο αυτο-μετασχηματιζόμενος νους. Το άτομο έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται δημιουργικά τις αντιθέσεις αλλά και την πολυπλοκότητα τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους, αποδεχόμενο τους περιορισμούς κάθε συστήματος αντιλήψεων, ανασυνθέτοντας τις πολλαπλές διαστάσεις κάθε κατάστασης και προσεγγίζοντας με ολιστικό και συνθετικό τρόπο την εμπειρία του.

Τα παραπάνω στάδια σχετίζονται στενά μεταξύ τους και η σχέση τους είναι μετασχηματιστική και ποιοτική. Η μετάβαση σε κάθε στάδιο περιλαμβάνει αλλαγή όχι μόνο στο τι γνωρίζουμε (γνώση πληροφοριακού τύπου) αλλά κυρίως στο πώς γνωρίζουμε (αλλαγή επιστημολογικού παραδείγματος και άρα μετασχηματισμός). Το δεύτερο μάλιστα είδος μάθησης θεωρείται από τον Kegan ως η ουσία της ανάπτυξης των ενηλίκων και οδηγεί σε επόμενο στάδιο συνειδητοποίησης. Η κατασκευή νοήματος ακολουθεί μια σπειροειδή διεργασία, με την έννοια ότι κάθε ανώτερο στάδιο ενσωματώνει το προηγούμενο, ως μέρος του συστήματός του, ενώ διαμορφώνεται πάνω στους περιορισμούς και τις αντιθέσεις του προηγούμενου αυτού σταδίου και αποτελεί έναν νέο τρόπο κατανόησης του κόσμου. Με άλλα λόγια, για τον Kegan η μετάβαση κάθε φορά προς έναν πιο περίπλοκο τρόπο γνώσης αποτελεί μετασχηματισμό.

Ουσιαστικά κάθε ποιοτική μετακίνηση από ένα στάδιο στο επόμενο σημαίνει ότι μια δομή γνώσεων και αντιλήψεων την οποία είχαμε βιώσει ως 'υποκείμενο', δηλαδή ήταν ενσωματωμένη μέσα μας και ταυτιζόμασταν με αυτήν, μετασχηματίζεται έτσι ώστε να την αντιλαμβανόμαστε πλέον ως 'αντικείμενο', με την έννοια ότι αποστα-

σιοποιούμε από τις παραδοχές μας, στοχαζόμαστε κριτικά επάνω σε αυτές, τις αξιολογούμε και τις ελέγχουμε. Το υποκείμενο ενός σταδίου μετασχηματίζεται κάθε φορά σε αντικείμενο του επόμενου σταδίου, διαμορφώνοντας έναν κεντρικό ρυθμό στην αναπτυξιακή πορεία της προσωπικότητας. Αυτά που παίρνουμε ως αντικείμενο και ως υποκείμενο δεν είναι απαραίτητα ρυθμισμένα να μας ταιριάζουν ούτε μόνιμα, αλλά μπορούν να αλλάξουν. Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη του νου επέρχεται όταν μετασχηματίζουμε τις επιστημολογίες μας και ελευθερώνουμε τον εαυτό μας από αυτό στο οποίο είχαμε εγκλωβιστεί, κάνουμε δηλαδή αντικείμενο αυτό που ήταν υποκείμενο, έτσι ώστε να μπορούμε να το 'έχουμε' αντί να 'κατεχόμαστε' από αυτό.

Τα στοιχεία που θεωρούμε ως 'αντικείμενο' είναι ορατά από εμάς αλλά αυτά που είναι 'υποκείμενα' μάς είναι άορατα επειδή αποτελούν κομμάτι του εαυτού μας. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να παρατηρήσουμε το 'αντικείμενο' αλλά το 'υποκείμενο' είναι το πρίσμα μέσα από το οποίο γίνεται η παρατήρηση. Με βάση αυτό το σκεπτικό, τα όσα γνωρίζουμε δεν σχετίζονται μόνο με το 'γνωστικό' τμήμα του εαυτού μας, διότι η γνώση έχει μια επιπρόσθετη συναισθηματική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική διάσταση. Κατά συνέπεια, η 'σχέση υποκειμένου-αντικειμένου' επηρεάζει όχι μόνο τη σκέψη αλλά και τα συναισθήματά μας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιοριζόμαστε και σχετιζόμαστε με τους άλλους.

Ωστόσο, η αναπτυξιακή διεργασία δεν είναι γραμμική ούτε απλή. Είναι πιθανό ένα άτομο που εισήλθε σε ένα καινούριο στάδιο να παλινδρομήσει αρκετές φορές στο προηγούμενο μέχρι να σταθεροποιηθεί στο πρώτο, ενώ στη διάρκεια της μετάβασης είναι δυνατόν να συνυπάρχουν στοιχεία δύο σταδίων. Επιπλέον, στο πλαίσιο κάθε σταδίου και ιδιαίτερα στη φάση της μετάβασης, την οποία ο Kegan παρομοιάζει ως το πέρασμα μιας 'γέφυρας', το άτομο βιώνει ευρύ φάσμα διλημάτων, προκλήσεων και παρορμήσεων. Θεωρεί μάλιστα τον κριτικό στοχασμό ως βασικό συστατικό των μεταβάσεων προκειμένου το άτομο να διαχειρίζεται τις προκλήσεις αυτές, ωστόσο αναφέρει ότι η εμφάνισή του είναι εφικτή κατά τη μετάβαση από το τρίτο στάδιο συνειδητοποίησης προς το τέταρτο και από αυτό στο πέμπτο, διότι δεν μπορεί να υπάρξει κριτικός στοχασμός αν το άτομο δεν έχει φτάσει στο επίπεδο όχι μόνο να συνειδητοποιεί ότι και οι άλλοι έχουν σκέψεις, ιδέες και διαίσθηση, αλλά κυρίως να κρατά κάποια απόσταση και να στοχάζεται πάνω στις ιδέες των άλλων και τις δικές του.

Προκειμένου ωστόσο να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, ο Kegan επισημαίνει ως αναγκαία την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος που λειτουργεί υποστηρικτικά (holding environment) στο άτομο, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες που ευνοούν μεταξύ άλλων τη διεργασία κριτικού και στοχαστικού διαλόγου, καθώς και την έκφραση και ανταλλαγή συναισθημάτων. Θεωρεί άλλωστε ότι η υποστήριξη της πορείας προς την αυτοδυναμία και την αυτο-συνειδητοποίηση είναι η ουσία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι σημαντικό, προκειμένου να μπορέσει να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενό του να διασχίσει μια γέφυρα, να γνωρίζει πρώτα πού βρίσκεται και τι καταλαβαίνει, ώστε να ξεκινήσει από εκεί. Όπως ο ίδιος

αναφέρει: «Εάν η αναπτυξιακή εκπαίδευση είναι θέμα συνεργατικού χτισίματος μιας ‘γέφυρας συνείδησης’ τότε ο χτίστης θα πρέπει να σέβεται εξίσου και τις δύο άκρες, δημιουργώντας γερά θεμέλια και στις δύο πλευρές του χάσματος που οι εκπαιδευόμενοι θα διασχίσουν» (Kegan, 1994: 278).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Kegan, R. (2007). Ποιο ‘σχήμα’ μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφ.). (σσ. 73-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σηφράκις, Ν., & Κορδία, Σ. (2019). Ο Mezirow συναντά τον Kegan: Εννοιολογικοί σύνδεσμοι και εφαρμογές στη διδασκαλία της Αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος & συν. (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 143-163). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

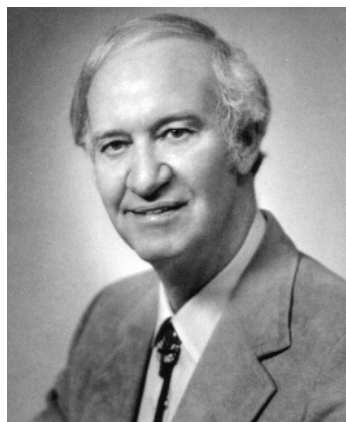
Σημαντικότερα έργα Kegan:

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self*. Cambridge: Harvard University Press.

Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge: Harvard University Press.

Kegan, R., & Lahey, L. (2009). *Immunity to change*. Boston: Harvard Business Press.

Νατάσσα Ράικου



Knowles Malcolm (1913 – 1997)

Μαθαίνουν διαφορετικά οι ενήλικοι από τους ανηλίκους; Πως πρέπει να σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για ενήλικους σύμφωνα με τις ανάγκες τους; Ποια η σημασία των εμπειριών των ενηλίκων και πως επενεργούν στη μαθησιακή διαδικασία;

Ερωτήσεις όπως αυτές βρίσκονται στον πυρήνα της πρωτοποριακής θεωρίας της ανδραγωγικής, στην διασκευασμένη εκδοχή του Malcolm Knowles, η οποία μετουσίωσε σημαντικά την παιδαγωγική σκέψη και πράξη σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων από τα τέλη της 10ετίας του 1960. Η ανδραγωγική θεώρηση του Knowles είναι συνυφασμένη με έννοιες και αρχές, όπως αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self directed learning), εμπειρική μάθηση (experiential learning) και βασισμένη σε προβλήματα μάθηση (problem-based learning), οι οποίες συνεχίζουν να επηρεάζουν τον χαρακτήρα, το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαδικασιών μάθησης ενηλίκων.

Οι προσπάθειες του Malcolm Knowles να αναπτύξει μια διακριτή εννοιολογική βάση για την εκπαίδευση και τη μάθηση των ενηλίκων, σε αντιπαράθεση με την Παιδαγωγική, κατέληξαν στη διατύπωση της θεωρίας της Ανδραγωγικής την οποία ενστερνήθηκαν με ενθουσιασμό γενεές εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο κλασσικό του έργο «The Adult Learner: A Neglected Species» (1973) [Ο ενήλικος μαθητευόμενος: ένα παραμελημένο είδος], ο Knowles οριοθέτησε την Ανδραγωγική ως την «τέχνη και επιστήμη της διδασκαλίας και μάθησης ενηλίκων».

Ο Malcolm Shepherd Knowles γεννήθηκε το 1913 στη Μοντάνα όπου πέρασε τα πρώτα του χρόνια. Ολοκλήρωσε τις λυκειακές του σπουδές στο West Palm Beach της Φλόριντα και στη συνέχεια σπούδασε με υποτροφία στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ

όπου παρακολούθησε μαθήματα φιλοσοφίας, λογοτεχνίας, ιστορίας, πολιτικών επιστημών, ηθικής και διεθνούς δικαίου. Μετά από τέσσερα χρόνια, το 1934, αποφοίτησε αποκτώντας πτυχίο Bachelor of Arts. Είχε έντονη συμμετοχή και δράση σε εθελοντικές οργανώσεις νέων ήδη από τα φοιτητικά του χρόνια.

Η πρώτη του δουλειά ήταν στην Εθνική Υπηρεσία Νέων (EYN) στη Μασαχουσέτη όπου μεταξύ των καθηκόντων του ήταν να ανακαλύπτει ποιες δεξιότητες αναζητούσε η τοπική αγορά εργασίας, να σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων και να προσελκύει νέους να τα παρακολουθήσουν. Τότε γνωρίστηκε και με τον Eduard Lindeman, ο οποίος είχε την επίβλεψη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της EYN. Ο Lindeman θεωρείται μια από τις μεγαλύτερες φυσιογνωμίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι απόψεις του για την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν εμπνευσμένες από την πραγματιστική φιλοσοφία του John Dewey, με τον οποίον συνδέονταν φιλικά και συναδελφικά. Επιπλέον, μοιράζονταν την ίδια δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη, τη βαθιά πίστη στη δημοκρατία, τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών. Οι ιδέες του Dewey σχετικά με την προοδευτική εκπαίδευση, την απελευθέρωση και τη διεύρυνση της εμπειρίας είναι έκδηλες στο κλασικό έργο του Lindeman «*The Meaning of Adult Education*» (1926) [“Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων”].

Η γνωριμία του Knowles με τον Lindeman και το έργο του ήταν καθοριστική για τη διαμόρφωσή του ως εκπαιδευτού ενηλίκων ενώ η σχέση τους εξελίχθηκε σε σχέση μέντορα-μαθητευόμενου. Χαρακτηριστική είναι η ομολογία του Knowles για το πόσο επηρεάστηκε από το περιεχόμενο του *The Meaning of Adult Education* του Lindeman: «Ήμουν τόσο ενθουσιασμένος όταν το διάβαζα που δεν ήθελα να το αφήσω. Έγινε η βασική πηγή της έμπνευσής μου και των ιδεών μου για ένα τέταρτο του αιώνα » (Knowles 1989, σελ. 8).

Το 1940, ο Knowles ανέλαβε τη διεύθυνση του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Χριστιανικής Αδελφότητας Νέων (XAN, αγγλικά: Young Men’s Christian Association, YMCA) στη Βοστώνη και το 1943 κατετάγη στο Ναυτικό των Ηνωμένων Πολιτειών. Το 1946, μετακόμισε στο Σικάγο για να εργαστεί ως Διευθυντής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο YMCA και παράλληλα έκανε Μεταπτυχιακό στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, το οποίο ολοκλήρωσε το 1949. Η διατριβή του αποτέλεσε τη βάση του πρώτου του βιβλίου «*Informal Adult Education*» [“Ατυπη Εκπαίδευση Ενηλίκων”] που εκδόθηκε το 1950. Στη διάρκεια των σπουδών του στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο γνωρίστηκε με δύο άλλους σπουδαίους εκπροσώπους του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον Cyril O. Houle και τον Carl Rogers, το έργο των οποίων επηρέασε την εν γένει επιστημονική και παιδαγωγική του συγκρότηση. Αναφερόμενος στην περίοδο εκείνη ο Knowles ομολογεί ότι τότε άρχισα να συνειδητοποιώ τη σημασία του να «ενεργοποιούμαι στη μάθηση» και να μη συμπεριφέρομαι σαν ένας παραδοσιακός δάσκαλος αλλά ως ένας «διευκολυντής της μάθησης».

Ο Knowles θεωρείται κεντρική μορφή του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

(ΗΠΑ) αλλά και διεθνώς. Τη δεκαετία του 1950 διετέλεσε Εκτελεστικός Διευθυντής της Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων των ΗΠΑ, σκοπός της οποίας ήταν να ενώσει όλους τους επαγγελματίες και μη επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων σε έναν εθνικό οργανισμό και να διευκολύνει την μεταξύ τους επικοινωνία σε ζητήματα σχετικά με τον τότε αναδυόμενο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σταδιακά, οι στόχοι της Ένωσης διευρύνθηκαν ώστε να καλύπτουν όλες τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται «για να ενισχυθεί η αποδοχή της εκπαίδευσης, ως μιας διαδικασίας που συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής· να παρέχονται ευκαιρίες σε επαγγελματίες και μη επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους· να συλλέγονται και να διαδίδονται πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων· να αναπτύσσονται οι προσφερόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για ενήλικες και να προωθείται η συνεργασία με φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων διεθνώς».

(<https://library.syr.edu/digital/guides/a/aaace.htm>)

Παράλληλα με τα καθήκοντά του στην Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων ολοκλήρωσε τις διδακτορικές του σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Το 1959, διορίστηκε στο Πανεπιστήμιο της Βοστώνης ως Αναπληρωτής καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στη διάρκεια της 14χρονης θητείας του εκεί δημοσίευσε δύο από τα πλέον σημαντικά του έργα, τα οποία τον καθιέρωσαν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στις ΗΠΑ και εκλαΐκωσαν την ανδραγωγική του θεώρηση: *The Modern Practice of Adult Education* (1970) και το προαναφερόμενο *The Adult Learner* (1973).

Το 1974 εντάχθηκε στο διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας, όπου στα τέσσερα χρόνια που υπηρέτησε εκεί και τα οποία ήταν και τα τελευταία της ακαδημαϊκής του καριέρας, σχεδίασε και πρόσφερε μαθήματα ανδραγωγικής. Την περίοδο εκείνη ξαναεπεξεργάστηκε τα βασικά του έργα και δημοσίευσε ένα νέο για την «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση» («Self Directed Learning», 1975). Μετά τη συνταξιοδότησή του το 1979, διατήρησε τη σχέση του με το πανεπιστήμιο υπό την ιδιότητα του ομότιμου καθηγητή και παρέμεινε ενεργός κάνοντας διαλέξεις, προσφέροντας συμβουλευτικές υπηρεσίες σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και συγγράφοντας βιβλία και άρθρα. Το 1997, ολοκλήρωσε τον κύκλο της ζωής του, μιας ζωής την οποία, όπως ο ίδιος ομολόγησε, δεν θα μπορούσε να τη φανταστεί «πιο καλύτερη και πλουσιότερη» από αυτή που έζησε (Knowles 1989, σελ. 24). Καθοριστική ήταν η συμβολή της συζύγου του Hulda Fornell, με την οποία συνδέθηκε ενώ σπούδαζε στο Χάρβαρντ, στην προσωπική και επαγγελματική του πορεία καθώς και στη συγγραφή βιβλίων για την ηγεσία, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και τη δυναμική της ομάδας. Άφησε την τελευταία του πνοή στο σπίτι του στο Fayetteville της Αρκάνσας, από εγκεφαλικό επεισόδιο.

Η ανδραγωγική του Malcolm Knowles αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις με την οποία γαλουχήθηκαν γενιές εκπαιδευτών ενηλίκων από τη δεκαετία του 1960. Όπως κάθε θεωρητική προοπτική, έτσι και η ανδραγωγική, αντανακλά το συγκεκριμένο – το κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό-φιλοσοφικό πλαίσιο – μέσα στο οποίο εμφανίζεται και τις πεποιθήσεις του/της/των

δημιουργών της. Από τότε που ο Knowles εισήγαγε τη θεωρία του εκφράστηκαν επιφυλάξεις για την εμπειρική της εγκυρότητα.

Όταν όμως πρωτοπαρουσιάστηκε η θεωρία, έγινε δεκτή με ενθουσιασμό από τους εκπαιδευτικούς ενηλίκων, τουλάχιστον στον δυτικό κόσμο. Η επιθυμία για μια θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν διακαής και η ανδραγωγική χρησιμοποιήθηκε ως ισχυρό επιχείρημα επαγγελματικοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Έγινε σημείο αναφοράς όλων όσων διέκριναν την εκπαίδευση ενηλίκων από άλλες μορφές εκπαίδευσης. Ο ίδιος ο Knowles ανήκε σε έναν κύκλο γνωστών στοχαστών και εκπαιδευτών που προσπάθησαν ενεργά να καθιερώσουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως μια ξεχωριστή δραστηριότητα που έπρεπε να μελετηθεί, να ερευνηθεί και να αναπτυχθεί.

Ορίζοντας την ανδραγωγική ως την «τέχνη και επιστήμη της διδασκαλίας και μάθησης ενηλίκων», ο Knowles διατύπωσε αρχικά τέσσερις βασικές παραδοχές (υποθέσεις, αξιωματικές αρχές), οι οποίες μερικά χρόνια αργότερα συμπληρώθηκαν από άλλες δύο:

1. Ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι να βοηθήσουν τους ενηλίκους ενήλικες να εισέλθουν σε μια διαδικασία που τους καθιστά σταδιακά πιο αυτοδιοικούμενους και λιγότερο εξαρτημένους στη μάθησή τους από τις εμπειρίες των άλλων.
2. Οι ενήλικοι διαθέτουν ευρεία και πλούσια δεξαμενή εμπειριών οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη μαθησιακή τους διαδικασία.
3. Είναι πρόθυμοι να μάθουν πράγματα που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στην πραγματική ζωή.
4. Η εκπαίδευση θεωρείται μέσο για την ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους.
5. Οι ενήλικοι χρειάζονται (και απαιτούν) να γνωρίζουν τον λόγο για τον οποίο πρέπει να μάθουν κάτι.
6. Οι ισχυρότεροι παράγοντες παρακίνησης των ενηλίκων μαθητευομένων είναι εσωτερικοί, όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους.

Αυτές οι ανδραγωγικές αρχές έχουν έντονο ουμανιστικό προσανατολισμό και διαπνέουν με τη σειρά τους τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Μια σημαντική πτυχή του ανδραγωγικού διδακτικού σχεδιασμού είναι η συμμετοχή των μαθητευομένων σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης μαζί με τον εκπαιδευτή, μέσω της οποίας διαμορφώνεται το μαθησιακό συμβόλαιο όπου διατυπώνονται οι μαθησιακοί στόχοι και οι μέθοδοι εργασίας.

Ήδη από την εμφάνισή της προέκυψε έντονη συζήτηση αναφορικά με το εάν η ανδραγωγική ήταν μια θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων, μια μέθοδος διδασκαλίας, ένα σύνολο φιλοσοφικών παραδοχών ή όλα αυτά. Ακόμα και σήμερα, αμφισβητείται

εάν η ανδραγωγική είναι μια θεωρία της μάθησης, μια προσέγγιση στη διδασκαλία των ενηλίκων ή μερικές χρήσιμες «παιδαγωγικές» αρχές που μπορούν να εμπνεύσουν όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Η πιο σοβαρή κριτική προς τον Knowles ήταν ότι θεωρούσε δεδομένο ότι όλοι οι ενήλικοι μαθητές είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία δημοκρατικής διάδρασης γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση τους. Αυτό μπορεί να εναρμονίζεται με μια δυτική έννοια της ανδρικής ατομικότητας, αλλά να μην συμπεριλαμβάνει άτομα που ζούν σε άλλες κοινωνίες με διαφορετικά έμφυλα στερεότυπα και αντίληψη περί ατομικής ελευθερίας. Υπάρχει επομένως λόγος να είμαστε σκεπτικοί και να στεκόμαστε κριτικά απέναντι σε ισχυρισμούς που θεωρούν τη μάθηση ως αποκλειστικά ατομική υπόθεση παραβλέποντας, ή ακόμα και απορρίπτοντας, τον συλλογικό, συνεργατικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας.

Είναι προφανές ότι οι ανδραγωγικές αρχές δεν μπορεί να έχουν καθολική ισχύ και να εφαρμόζονται σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενηλίκων. Αδιαμφισβήτητη όμως μπορεί να ισχύουν για συγκεκριμένους τύπους μάθησης και σε συγκεκριμένες περιόδους ή φάσεις της ζωής ενός ενήλικα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education. A guide for administrators, leaders, and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. S. (1973; 1990). *The Adult Learner. A neglected species*. Houston: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S. (1989). *The Making of an Adult Educator. An autobiographical journey*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. [https://openlibrary.org/books/OL14361073M/The_meaning_of_adult_education]

Πέτρος Γουγουλάκης



Lindeman Eduard (1885 – 1993)

Γράφτηκε ενώ δεν υπήρχαν πανεπιστημιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, είχε έκταση μόνον 143 σελίδες, δεν τυπώθηκε ποτέ με σκληρό εξώφυλλο, εκδόθηκε την ίδια χρονιά (1926) που οργανωνόταν το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Αμερική, ο τίτλος του υπόσχεται έναν ορισμό που τελικά δεν δίνεται με συγκεκριμένο τρόπο και ο συγγραφέας του θεωρούσε τον εαυτό του κοινωνικό λειτουργό και «κοινωνικό φιλόσοφο», αλλά τελικά έγινε γνωστός ως ο πατέρας της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Mε αυτό τον πολύ χαρακτηριστικό τρόπο ο John Rachal (2015, σ. 1) περιγράφει τη γενικότερη επίδραση του Eduard Lindeman στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων και τη σημασία του βιβλίου του *The Meaning of Adult Education*, ενός δοκιμίου (essay), όπως ο ίδιος ο συγγραφέας ανέφερε, που έως και σήμερα θεωρείται από πολλούς θεωρητικούς αν όχι το σημαντικότερο, τουλάχιστον το γενεσιουργό βιβλίο για την ανάπτυξη του πεδίου.

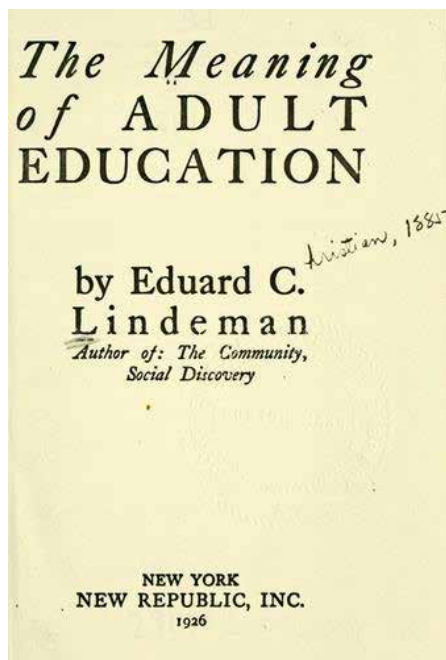
Από τους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο Stephen Brookfield έχει ασχοληθεί εκτενώς με την ανάλυση του έργου του Lindeman και τη συμβολή του στην ανάπτυξη του πεδίου. Από τις εργασίες του έχουν αντληθεί πολλά από τα γεγονότα που αναφέρονται σε αυτό το κείμενο, όπως τα βιογραφικά στοιχεία της επόμενης παραγράφου - μάλιστα σημειώνουμε ότι μια από τις πληρέστερες εργασίες του για τον Lindeman έχει μεταφραστεί και στην ελληνική γλώσσα (Brookfield, 2007).

Ο Eduard Christian Lindeman, παιδί μεταναστών που ορφάνεψε σε μικρή ηλικία, γεννήθηκε στο St. Clair του Michigan. Αναγκάστηκε να εγκαταλείψει πολύ νωρίς

την εκπαίδευση και σε ηλικία εννέα ετών ξεκίνησε να εργάζεται σε μια σειρά από βαριές εργασίες (όπως οικοδομές, ναυπηγική, γεωργία). Σε ηλικία 21 ετών κατάφερε να γίνει δεκτός σε ένα ειδικό πρόγραμμα που απευθυνόταν σε σπουδαστές χωρίς προηγούμενο αντίστοιχο επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης στο Αγροτικό Κολλέγιο του Michigan (μετέπειτα Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Michigan). Οι βιογράφοι του αναφέρουν πως όταν έγινε δεκτός στο Κολλέγιο, ήταν αν όχι λειτουργικά αναλφάβητος, τουλάχιστον πολύ χαμηλότερου του μέσου επιπέδου στην ανάγνωση και γραφή. Μετά την αποφοίτησή του από το Κολλέγιο απασχολήθηκε σε διάφορες εργασίες (αρχισυντάκτης ενός περιοδικού για αγροτικά θέματα, βοηθός ιερέα σε Προτεσταντική Εκκλησία, καθηγητής σε κολλέγια), προτού γίνει δεκτός ως διδάσκων σε πανεπιστήμιο. Ο Lindeman κατέλειπε ένα πολύ σημαντικό έργο που αποτελείται από 204 άρθρα, 5 βιβλία, 16 μονογραφίες, 17 κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους και 107 βιβλιοκριτικές.

Ο Lindeman ανήκει σε εκείνους τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, που αρχικά την προσέγγισαν με βιωματικούς όρους γιατί ενώ στην παιδική ή νεανική τους ηλικία είχαν ελάχιστες μορφωτικές ευκαιρίες, οι σπουδές τους ως ώριμων σπουδαστών ή η αξιοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων άνοιξαν νέους δρόμους στη ζωή και τη δράση τους (όπως, ενδεικτικά οι P. Jarvis και A. Mansbridge, βλ. σχετικά: Καραλής, 2019, σ. 7). Ας δούμε πώς ακριβώς αναφέρεται σε αυτό ο ίδιος ο Lindeman, στον πρόλογο του βιβλίου του *The Meaning of Adult Education* (1926, σ. xiv):

Το δοκίμιο που ακολουθεί θα γίνει καλύτερα κατανοητό υπό το φως της προσωπικής μου εμπειρίας. Η επίσημη εκπαίδευσή μου ξεκίνησε στην ηλικία των εικοσιενός ετών – αφού είχα ήδη περάσει δώδεκα χρόνια σε διάφορα επαγγέλματα και εργασίες. Μπορούσα, βέβαια, να μιλήσω την αγγλική γλώσσα (τουλάχιστον την αμερικανική εκδοχή της που χρησιμοποιούσαν οι εργάτες) αλλά δεν ήταν το φυσικό μου μέσο επικοινωνίας. Η εισαγωγή μου στην επίσημη εκπαίδευση ήταν ... η πιο πολύπλοκη και ανασχετική εμπειρία της ύπαρξής μου. Η επιθυμία μου να απελευθερώσω την εκπαίδευση από το πνιγηρό τελετουργικό, την τυπολατρία και την προσκόλληση στη θεσμική της λειτουργία, πιθανότατα γεννήθηκε σε αυτές τις ώρες που αλλόφρων ξόδεψα πάνω από βιβλία που γέμισαν απορίες και σύγχυση το μυαλό μου. Είχα ήδη κερδίσει τη θέση μου σε αυτόν τον κόσμο από την ηλικία των εννέα ετών, είχα γνωρίσει την ναυπηγοεπισκευαστική βιομηχανία, είχα συμμετάσχει σε απεργίες, αλλά κανενός είδους μάθηση από αυτές που μου ζητήθηκαν δεν είχε την παραμικρή σχέση με την εμπειρία μου ... μια μέρα η εκπαίδευση θα μπορούσε να βγει έξω από τα αμφιθέατρα των κολλεγίων και να μεταφερθεί στις ζωές των ανθρώπων που κάνουν τη δουλειά σε αυτόν τον κόσμο. Αργότερα κατανόησα ότι ακριβώς αυτοί οι άνθρωποι που κάνουν τις παραγωγικές εργασίες δημιουργούσαν και την εμπειρία από την οποία έπρεπε να αναδύεται η εκπαίδευση.



Το εξώφυλλο της πρώτης έκδοσης του βιβλίου *The Meaning of Adult Education* (από το αρχείο της University Microfilms / Xerox). Δίπλα στο C. έχει προστεθεί χειρόγραφα το υπόλοιπο του μεσαιού ονόματος (Christian) και η ημερομηνία γέννησης του συγγραφέα (1885).

Ένα πρώτο ενδιαφέρον στοιχείο για τη συμβολή του Lindeman είναι το γεγονός ότι πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο *ανδραγωγική* στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στις ΗΠΑ. Όπως γνωρίζουμε, ο όρος καθιερώνεται ευρύτατα από τον Malcolm Knowles, ωστόσο ο ίδιος αναφέρει ότι έχει χρησιμοποιηθεί προηγουμένως από μερικούς συγγραφείς και ότι κατέληξε να τον υιοθετήσει μετά από μια συζήτηση με τον Dusan Savicevic. Κατά τον Brookfield (1984) και τον Jarvis (2007), η πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκε ο όρος *ανδραγωγική* στις ΗΠΑ ήταν το 1927 σε μια μελέτη των Anderson και Lindeman στο οποίο περιγράφουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους στην Ακαδημία Εργασίας της Γερμανίας. Είναι προφανές ότι αυτό δεν το γνώριζε ο Knowles, του οποίου μέντορας υπήρξε ο Lindeman, αλλά ο ορισμός που δίνουν οι Anderson και Lindeman (1927, σσ. 2-3) παραπέμπει πλήρως στον πυρήνα του όρου κατά Knowles: «Τα σχολεία είναι για τα παιδιά. Η ίδια η ζωή είναι το σχολείο των ενηλίκων. Η Παιδαγωγική είναι η μέθοδος με την οποία διδάσκονται τα παιδιά Η Ανδραγωγική είναι η πραγματική μέθοδος για τη μάθηση των ενηλίκων». Ωστόσο, σημειώνουμε ότι μάλλον ακριβέστερη είναι η άποψη του Draper που ισχυρίζεται ότι έναν χρόνο πριν, δηλαδή την ίδια χρονιά που ο Lindeman δημοσιεύει το *The Meaning of Adult Education*, δημοσιεύει και ένα άρθρο στο περιοδικό *Worker's Education* με τίτλο “*Andragogik: The Method of Teaching Adults*”, όπου πράγματι είναι η πρώτη φορά που ο όρος εμφανίζεται στην αμερικανική βιβλιογραφία.

intended to fit the worker for new intellectual tasks, in turn created the demand for a new method of adult learning. Hence, andragogy. In general, the trade council schools exist for the purpose of teaching the worker how to protect

Η αναφορά στην ανδραγωγική στο βιβλίο των Anderson και Lindeman (1927, σ. 8).

Το γεγονός ότι ο Lindeman υπήρξε πολυγραφότατος καθιστά, λόγω της περιορισμένης έκτασης αυτού του κειμένου, δυσχερή την πλήρη και αναλυτική παράθεση των πηγών που τεκμηριώνουν την ενασχόλησή του με πολλά και σημαντικά θεωρητικά ζητήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Θα περιοριστούμε αναγκαστικά σε μια επιγραμματική αναφορά της συμβολής του και των θεματικών με τις οποίες ασχολήθηκε επιδρώντας καθοριστικά στην ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Καταρχάς, για τον Lindeman, η εκπαίδευση είναι μια διά βίου διεργασία, ενώ για τους ενήλικους η μάθηση είναι συνδεδεμένη με την ίδια τους τη ζωή - εκκινεί από τις συνθήκες της ζωής τους και επικεντρώνεται σε αυτές. Τόσο αυτή η προσέγγιση, όσο και η αξιοποίηση της εμπειρίας αλλά και η σχέση της εκπαίδευσης με τη δημοκρατία, αποδίδονται στην επιρροή που άσκησε στη σκέψη του Lindeman ο John Dewey, με τον οποίο τους συνέδεε φιλία, σύμφωνα με αρκετούς μελετητές του.

Ένα από τα ενδιαφέροντα στοιχεία του έργου του Lindeman, είναι η θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ως αντίθετου πόλου από την εκπαίδευση για επαγγελματικούς σκοπούς. Για τον Lindeman η εκπαίδευση ενηλίκων εκκινεί από εκεί όπου τελειώνει η ακαδημαϊκή ή η επαγγελματική εκπαίδευση. Για να γίνει όμως κατανοητή αυτή η θέση, είναι αναγκαίο να συνυπολογιστούν οι συνθήκες στις οποίες διατυπώθηκε. Πρόκειται για μια εποχή όπου ουσιαστικά δεν υφίσταται σε μεγάλο βαθμό μη ακαδημαϊκού ή μη επαγγελματικού τύπου (non-vocational) εκπαίδευση για τους ενήλικους, όπως αυτή που οραματιζόταν ο Lindeman ως μοχλό για την κοινωνική αλλαγή, δίνεται μεγάλη έμφαση στην προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων μόνον για επαγγελματικούς σκοπούς, ενώ τα ιδρύματα που προσφέρουν αυτή την εκπαίδευση στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι ουσιαστικά κλειστά για όσους δεν έχουν τα αντίστοιχα τυπικά προσόντα. Περισσότερο, είναι μια κριτική του τρόπου που προσφέρεται η εκπαίδευση, του ποιους αφορά, τους σκοπούς που έχει - μια κριτική της μετάδοσης μιας προαποφασισμένης και προσχεδιασμένης ύλης (curriculum) με στόχο τη μονομερή επαγγελματική κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού. Για τον Lindeman το curriculum της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ίδια η ζωή και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων: «η εμπειρία είναι το ζωντανό εγχειρίδιο των ενηλίκων εκπαιδευομένων» (1926, σ. 7).

Από την παραπάνω βασική θέση, εκκινεί και η προσέγγιση για μια εκπαίδευση που επικεντρώνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά και για μια εκπαίδευση που θέτει στο επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο. Ρητά αναφέρει ότι η εκπαίδευση είναι

αναγκαίο να στραφεί από τα αντικείμενα (subjects) στα υποκείμενα (learners). Αν και σαφέστατα επηρεασμένη από τον Dewey, αυτή η προσέγγιση φέρνει στο προσκήνιο της εκπαίδευσης ενηλίκων τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, εγκαινιάζοντας έτσι μια τάση που είναι ορατή σε όλους τους μείζονες θεωρητικούς της εκπαίδευσης που θα ακολουθήσουν, αλλά και επηρεάζοντας σταδιακά και την κλασική παιδαγωγική. Σαφέστατα ενταγμένος στο ρεύμα του πραγματισμού, θεωρεί την εμπειρία των εκπαιδευομένων ως το βασικό σημείο εκκίνησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με ενηλίκους (και όχι για ενηλίκους), ενώ στόχος της όλης διεργασίας είναι η επεξεργασία και η ανακάλυψη του νοήματος αυτής της εμπειρίας.

Ο Lindeman οραματιζόταν ένα πολύ ιδιαίτερο κοινωνικό σκοπό για την εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρώντας ότι ουσιαστικά συγχρονίζει τη δημοκρατική με τη μαθησιακή διεργασία. Και σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η επίδραση του Dewey (δέκα χρόνια πριν το *The Meaning of Adult Education* έχει εκδοθεί το μνημειώδες έργο του Dewey *Democracy and Education*), στο οποίο η συμμετοχική δημοκρατία θεωρείται η σπονδυλική στήλη της μαθησιακής διεργασίας, κάτι που θυμίζει και τη δήλωση του Jack Mezirow «το ζητούμενο που είχα στο μυαλό μου ήταν κάποια μέρα να αναλύσω τι είδους μαθησιακή εμπειρία έχουν οι άνθρωποι όταν μαθαίνουν τη δημοκρατία» (βλ. σχετικά: Ράικου και Καραλής, 2019, σ. 54). Ενδεικτικό της σχέσης δημοκρατίας και μαθησιακής εμπειρίας στο έργο του Lindeman είναι το γεγονός ότι ο Brookfield δίνει τον τίτλο *Learning Democracy* στο βιβλίο του που αφορά το έργο του Lindeman (Brookfield, 1987). Ο Lindeman θεωρούσε ότι κάθε κοινωνικό κίνημα έπρεπε να προσομοιάζει σε ομάδα εκπαίδευσης ενηλίκων και κάθε ομάδα εκπαίδευσης ενηλίκων που λειτουργούσε με επιτυχία, αργά ή γρήγορα θα έπαιρνε τη μορφή μιας ομάδας κοινωνικής δράσης. Άλλωστε ένα μεγάλο μέρος του έργου του Lindeman αφορά στην παγκόσμια ειρήνη και στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση, και ειδικότερα η εκπαίδευση ενηλίκων, στην κατεύθυνση αυτή.

Όπως, επίσης, αναφέρει ο Brookfield (2007, σ. 163), κατά τον Lindeman, το έργο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να οδηγήσει στην συνειδητοποίηση τις ιστορικότητας και της πολιτισμικά κατασκευασμένης φύσης των κοινωνιών. Ο ίδιος επισημαίνει ότι αυτό συναντάται αργότερα στους Freire και Mezirow αν και δεν μπορεί προφανώς να θεμελιωθεί μια αιτιώδης σχέση μόνον και μόνον επειδή το έργο του Lindeman προηγείται χρονικά. Για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, όπως και οι προαναφερθέντες στοχαστές, δεν επεφύλασσε έναν ουδέτερο ρόλο, καθώς θεωρούσε ότι οι «εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι σχολιαστές της ιστορίας αλλά αγγελιοφόροι του μέλλοντος».

Αυτή η συνολική θεώρηση του Lindeman εκφράζεται και στο ζήτημα των μεθόδων και τεχνικών της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρουν οι βιογράφοι του επηρεασμένος σε μεγάλο βαθμό από την Ακαδημία Εργασίας της Γερμανίας αλλά κυρίως τους κύκλους μάθησης στη Δανία και το έργο του Grundtvig, θεωρούσε τη μέθοδο υπέρτερη του περιεχομένου. Για τον Lindeman το βασικό κανάλι για την επεξεργασία της εμπειρίας με συλλογικό τρόπο ήταν ο διάλογος και οι μικρές ομάδες: «μικρές ομάδες ενηλίκων προσηλωμένων στον στόχο τους ... που ξεκινούν να μαθαίνουν

αντιμετωπίζοντας παρόμοιες καταστάσεις, που σκάβουν βαθιά στο απόθεμα της εμπειρίας τους πριν προσφύγουν σε εγχειρίδια και δευτερογενείς πηγές» (1926, σ. 7).

Όπως αναφέρθηκε, σίγουρα η έκταση ενός λήμματος όπως αυτό καθιστά πολύ δυσχερή την πλήρη επισκόπηση της συνεισφοράς του Lindeman στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ελπίζουμε όμως, έστω και ακροθιγώς, να αποκαλύφθηκαν οι λόγοι για τους οποίους ένα ορφανό αναλφάβητο παιδί μιας πολυμελούς οικογένειας μεταναστών, θεωρείται σήμερα από πολλούς ο πατέρας της εκπαίδευσης ενηλίκων και για περίπου έναν αιώνα, μια από τις σημαντικότερες επιρροές στο έργο πολλών σημαντικών θεωρητικών του πεδίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, M.L., & Lindeman, E. C. (1927). *Education through experience; an interpretation of the methods of the Academy of labor, Frankfurt-am-Main, Germany*. New York, NY: Workers Educational Bureau.
- Brookfield, S. (1984). The contribution of Eduard Lindeman to the development of theory and philosophy in adult education. *Adult Education Quarterly*, 34(4), 185-196.
- Brookfield, S. (1987). *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*. Kent: Croom Helm.
- Brookfield, S. (2007). Eduard Lindeman. Στο P. Jarvis (Επιμ.), *Οι Θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Α. Θεοδωρακάκου, Μτφ.). (σσ. 143-166). Αθήνα: Μεταίχμιο, σς. 143-166.
- Draper, J. A. (1998). The Metamorphoses of Andragogy. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 3-26.
- Καραλής, Θ. (2019). Peter Jarvis: Όψεις μιας διαδρομής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 45, 6-9.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Nixon-Ponder, S. (1995). *Eduard C. Lindeman. Leaders in the Field of Adult Education*. Kent: Ohio Literacy Recourse Center, Kent State University.
- Ράικου, Ν., & Καραλής, Θ. (2019). Αναζητώντας τα ίχνη της σκέψης του Dewey στο έργο του Mezirow. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες, *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού – η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 43-60). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Rachal, J. (2015). Reflections on the Lindeman Legacy. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 24, 1-6.



Marsick Victoria

HVictoria Marsick είναι Καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Ηγεσίας και ηττου J.M Huber Institute στο Columbia University στη Νέα Υόρκη. Έλαβε το διδακτορικό της στην Εκπαίδευση Ενηλίκων από το Πανεπιστήμιο Berkley στην California. Εργάστηκε για αρκετά μεγάλο διάστημα στην UNICEF σε περιοχές της Νότιας Ασίας. Κομβική για την εξέλιξή της ήταν η συνάντησή της με την θεωρία του μετασχηματισμού και με τον ίδιο τον Mezirow. Όπως έχει αναγνωρίσει άλλωστε και η ίδια, ο Mezirow επηρέασε σε πολύ μεγάλο βαθμό τόσο τον αρχικό προσανατολισμό στις κρίσιμες ακαδημαϊκές αποφάσεις της όσο και στην εξέλιξή της στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Έχοντας λοιπόν ως βάση εκκίνησης την θεωρία του Μετασχηματισμού, η Marsick έστρεψε το ενδιαφέρον της στην μάθηση στους χώρους εργασίας. Αναγνωρίζει την μάθηση στον χώρο εργασίας αφενός ως πεδίο αξιοποίησης των βασικών αρχών της μετασχηματίζουσας εκπαίδευσης ενηλίκων και αφετέρου ως δραστηριότητα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η Marsick με το έργο της διεύρυνε την αξιοποίηση της θεωρίας του Μετασχηματισμού, στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις.

Αρχικά, από την δεκαετία του 1980, η Marsick πρότεινε την ενσωμάτωση των βασικών αρχών της μετασχηματίζουσας μάθησης στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των επιχειρήσεων. Διαπιστώνοντας ότι τα παραδοσιακά προγράμματα δεν ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικά καθώς σε πολύ μεγάλο βαθμό, βασίζονταν στην συμπεριφοριστική (εργαλειακή) μάθηση, πρότεινε την αξιοποίηση και άλλων μορφών μάθησης (διαλογική, αναστοχαστική), με στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Με άλλα λόγια η πρόταση αξιοποιεί την θεωρία του μετασχηματισμού ως

μέσο για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού στις επιχειρήσεις. Αυτό δεν ήταν ασύμβατο με τις αρχικές ιδέες του Mezirow ο οποίος μάλιστα αναγνώρισε την δυναμική που μπορούσε να έχει η μετασχηματίζουσα μάθηση στους οργανισμούς.

Η παραπάνω πρόταση για τη μάθηση στους χώρους εργασίας, ήταν η βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε, προκειμένου να επεκτείνει το έργο της προς δύο αλληλοσυμπληρούμενες κατευθύνσεις, την Μάθηση-Δράση (Action Learning) και τους Οργανισμούς Μάθησης, συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στην κατανόηση και προώθηση της μάθησης στους χώρους εργασίας, σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο.

Η Marsick, παραμένοντας εστιασμένη στην μάθηση στους χώρους εργασίας, επιχείρησε να αξιοποιήσει την πρακτική της Μάθησης-Δράσης, θεωρώντας ότι πρόκειται για μια αποτελεσματική προσέγγιση για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στις επιχειρήσεις. Η αρχική σύλληψη της έννοιας δεν αποδίδεται στην ίδια. Άλλωστε αναγνωρίζει τον Reg Evans ως «πατέρα» της Μάθησης-Δράσης (O'Neil & Marsick, 2007). Η συνεισφορά της στην σχετική συζήτηση όμως είναι σημαντική, καθώς αφενός κωδικοποίησε τις διάφορες προσεγγίσεις/σχολές (Λανθάνουσα, Επιστημονική και Βιωματική), αφετέρου πρότεινε την αξιοποίηση του *κριτικού στοχασμού* με στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της Μάθησης-Δράσης. Ο κριτικός στοχασμός, σύμφωνα με την προσέγγιση των O'Neil & Marsick (ο.π.) επιτρέπει στους εργαζόμενους να αμφισβητούν τα πρότυπα και να αξιοποιούν πολλαπλές οπτικές στην αντιμετώπιση προβλημάτων, οδηγώντας τους σε *μάθηση*. Δεν είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς στο σημείο αυτό, την επιρροή της θεωρίας του Μετασχηματισμού και του μέντορά της Jack Mezirow. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η θέση της Marsick, ότι ο κριτικός στοχασμός μπορεί να οδηγήσει και σε αμφισβήτηση, διερεύνηση και ενδεχομένως αλλαγή και των οργανωσιακών δομών σε έναν οργανισμό (Koutouzis, 2020).

Η Marsick με το έργο της έχει επίσης συμβάλλει στην ανάπτυξη αλλά και την αξιοποίηση της έννοιας του *Οργανισμού Μάθησης*. Όπως και στην περίπτωση της Μάθησης-Δράσης, η αρχική σύλληψη της έννοιας ανήκει σε άλλον μελετητή, τον Peter Senge. Ο Senge (1990) στο βιβλίο του *The Fifth Discipline*, διατύπωσε την άποψη ότι οι σύγχρονοι οργανισμοί, οι οποίοι λειτουργούν σε ένα (οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό) περιβάλλον που αλλάζει διαρκώς, δεν μπορούν να μην υιοθετήσουν νέους τρόπους σκέψης και λειτουργίας δεν μπορούν να μην παράγουν και αξιοποιούν νέα γνώση. Στην συνέχεια, άλλοι μελετητές (Garvin, 1993, Argyris & Schon, 1996) ασχολήθηκαν με τους οργανισμούς που μαθαίνουν, διατυπώνοντας μοντέλα με επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

Η Marsick σε συνεργασία με την Karen Watkins συστηματοποίησαν και κωδικοποίησαν τις επιμέρους προσεγγίσεις. Άλλωστε, ήδη από το 1988 είχε αναγνωρίσει την ανάγκη των οργανισμών να προσαρμοστούν στις ραγδαίες αλλαγές του περιβάλλοντος αξιοποιώντας τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στους χώρους εργασίας. Οι Marsick & Watkins διαμόρφωσαν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τους Οργανισμούς Μάθησης, θεωρώντας ότι η μάθηση στους οργανισμούς αυτούς δεν

(πρέπει να) αφορά μόνο το ατομικό επίπεδο. Αν ο οργανισμός μάθησης είναι ο οργανισμός που συνεχώς μαθαίνει και μετασχηματίζεται (Marsick & Watkins, 1994) τότε η μάθηση συντελείται και σε ομαδικό αλλά και σε οργανωσιακό επίπεδο αποτελώντας μια συλλογική εμπειρία.

Για την μάθηση σε ατομικό επίπεδο, η θεωρία του μετασχηματισμού αποτελεί και πάλι το σημείο εκκίνησης. Τόσο η θέση ότι τα άτομα ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το κοινωνικό πλαίσιο όσο και η προϋπόθεση του κριτικού στοχασμού για την αποτελεσματική μάθηση αποτελούν βασικές σταθερές για την ατομική μάθηση (στον χώρο εργασίας). Αν όμως η ατομική μάθηση αξιοποιείται και ως μέσο ή καλύτερα ως θεμελιώδης διεργασία για την οργανωσιακή μάθηση και αλλαγή, τότε είναι προφανές ότι η θεωρία του μετασχηματισμού αποτελεί βασικό πυλώνα και στην ολιστική προσέγγιση των Οργανισμών που Μαθαίνουν (Koutouzis, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι η προσέγγιση των Marsick & Watkins είναι αυτή που αξιοποιήθηκε ως βάση αναφοράς από τον ΟΟΣΑ για την μελέτη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης σε διάφορες χώρες (OECD, 2016).

Καταληκτικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η Victoria Marsick με το έργο της έχει συμβάλει σημαντικά τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και στο πεδίο της μάθησης στον χώρο εργασίας και της οργανωσιακής μάθησης. Θεωρώντας ότι η μάθηση στον χώρο εργασίας δεν μπορεί παρά να αξιοποιεί τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, αξιοποίησε την θεωρία του μετασχηματισμού προκειμένου να προτείνει αποτελεσματικούς τρόπους ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Διεύρυνε το πεδίο αξιοποίησης της θεωρίας του μετασχηματισμού μέσα από την δουλειά της για την Μάθηση-Δράση και τους Οργανισμούς Μάθησης. Είναι σαφές ότι η αρχική της σχέση με τον Jack Mezirow την επηρέασε, όπως είναι σαφές ότι δεν αρκέστηκε στην αναπαραγωγή των ιδεών και τον θέσεων του μέντορά της αλλά μέσω αυτών άνοιξε νέους δρόμους στο πεδίο της μάθησης στους χώρους εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2007). *Understanding action learning*. New York, NY: American Management Association.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1994). The learning organization: *An integrative vision of HRD*. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360.



Mezirow Jack (1923–2014)

Jack Mezirow και Θεωρία Μετασχηματισμού

Ο Jack Mezirow στην αρχή της σταδιοδρομίας του υπήρξε ένας προοδευτικός εμπειρογνώμων σε θέματα κοινοτικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Εργάστηκε για αρκετά χρόνια ως σύμβουλος διεθνών οργανισμών σε προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων και κοινοτικής ανάπτυξης σε χώρες της Ασίας, Αφρικής και Λατινικής Αμερικής, έως ότου το 1968 διορίστηκε καθηγητής εκπαίδευσης ενηλίκων στο Teachers College του Πανεπιστημίου Columbiatης Νέας Υόρκης. Η αρχική θεώρησή του για την εκπαίδευση ενηλίκων είχε επηρεαστεί κυρίως από το έργο των Bateson, Blumer, Dewey, Fingerette, Gould, Kuhn και Σωκράτη (βλ. στο Κόκκος και Συνεργάτες, 2019), ωστόσο βαθμιαία, υπό την επιρροή των ιδεών των Freire και Habermas, οι απόψεις του έγιναν περισσότερο ριζοσπαστικές και ενσωμάτωσαν τις διαστάσεις της κριτικής συνειδητοποίησης και της χειραφέτησης.

Το 1978, ο Mezirow διατύπωσε τη δική του συνθετική θεώρηση για την εκπαίδευση ενηλίκων, την οποία τιτλοφόρησε *Θεωρία Μετασχηματισμού* (Transformation Theory). Καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της θεωρίας είχε η εμπειρία από την παρακολούθηση της πορείας της συζύγου του Edee, η οποία, στη δεκαετία του 1970, επανήλθε στις πανεπιστημιακές σπουδές από τις οποίες απείχε για μεγάλο χρονικό διάστημα για λόγους οικογενειακούς και επαγγελματικούς. Η Edee Mezirow περιέγραψε αναλυτικά το σχετικό βίωμά της σε ανοικτή εκδήλωση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Αθήνα, το 2007. Όπως συνέβη και σε χιλιάδες άλλες Αμερικανίδες που, εκείνα τα χρόνια, επέστρεφαν στις πανεπιστημιακές σπουδές, βίωσε μια έντονη εμπειρία που διήλθε από διάφορες φάσεις, όπως αρχικό

αποπροσανατολισμό και αμφιβολία για την έκβαση του εγχειρήματος, συναισθήματα άγχους και αυτουποτίμησης, όταν προέκυπταν δυσκολίες, κριτικό αυτοστοχασμό προκειμένου να σταθμίσει την κατάσταση, να τη συσχετίσει με τις διαμορφωμένες αξίες και πεποιθήσεις της για το ρόλο της ως γυναίκας και σπουδάστριας και να τις αναθεωρήσει προς μία περισσότερο λειτουργική κατεύθυνση, μίρασμα ιδεών και συναισθημάτων με άλλες συνεκπαιδευόμενες, διαμόρφωση σχεδίου δράσης για να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες και, τελικά, ανάληψη δράσης στο προσωπικό και επαγγελματικό πεδίο σύμφωνα με τις αναθεωρημένες αντιλήψεις. Ο Mezirow συντρόφευε την Edee στις αναζητήσεις της και επιχειρούσε να κατανοήσει τα διαδραματιζόμενα με βάση τον θεωρητικό εξοπλισμό που διέθετε. Άρχισε να συνειδητοποιεί ότι η Edee βίωνε μια εμπειρία μετασχηματισμού τόσο των αντιλήψεών της όσο και του τρόπου με τον οποίο αντιμετώπιζε τα συμβάντα, και ανάλογη εμπειρία βίωναν και οι συμφοιτήτριές της. Τότε αποφάσισε να διεξάγει μία εκτεταμένη έρευνα επάνω στην πορεία των γυναικών που επανέρχονται στις εκπαιδευτικές δομές. Απόρροια της έρευνας ήταν η ερευνητική έκθεση *Education for Perspective Transformation* (Mezirow, 1978). Το κείμενο αυτό δεν αποτύπωνε απλώς το μετασχηματισμό των αντιλήψεων και συμπεριφορών των υποκειμένων της έρευνας, αλλά προσέδωσε στη διεργασία του μετασχηματισμού τους ερμηνευτικό βάθος και θεωρητική υπόσταση. Έτσι, η συγκεκριμένη ερευνητική έκθεση αποτέλεσε την επεξεργασία και αναλυτική παρουσίαση μιας νέας θεωρητικής προσέγγισης, της *Θεωρίας Μετασχηματισμού*, που αποσκοπεί στην κατανόηση του πώς στοχαζόμενοι κριτικά επάνω σε παραδοχές και συμπεριφορές τις οποίες έχουμε πρωθύστερα ενστερνιστεί αλλά αποβαίνουν προβληματικές, είναι δυνατόν να οδηγούμαστε σε αναθεωρημένες αντιλήψεις, αξίες και πράξεις, που είναι περισσότερο λειτουργικές, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές.

Έκτοτε, ο Mezirow σε μεταγενέστερα κείμενά του, και ιδιαίτερα στο βασικό βιβλίο του *Transformative dimensions of adult learning* (1991), επεξήγησε, εμπλούτισε και διέυρνε τις θέσεις της *Θεωρίας Μετασχηματισμού*, η οποία στο μεταξύ γνώριζε ολοένα μεγαλύτερη απήχηση. Σήμερα, το έργο του Mezirow αποτελεί ένα από τα κεντρικά σημεία αναφοράς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Nylander, Österlund, & Fejes, 2017), και αποτέλεσε το έναυσμα για να αναπτυχθεί ένα θεωρητικό πεδίο, η μετασχηματίζουσα μάθηση, που γνωρίζει συνεχή εξάπλωση και περικλείει τη θεωρία του Mezirow, καθώς και πλήθος άλλων θεωρήσεων, οι οποίες είτε την εμπλουτίζουν και αναπτύσσουν, είτε προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις της μάθησης που αποσκοπεί στην αλλαγή.

Η σημασία της συνεισφοράς της *Θεωρίας Μετασχηματισμού* μπορεί να συνοψιστεί στα εξής σημεία.

- ✱ Προσέφερε μια χειραφετητική θεώρηση της μάθησης, η οποία επικεντρώνεται στην επανεξέταση αντιλήψεων και συνακόλουθων πράξεων που βασίζονται σε διαστρεβλωμένες, ατεκμηρίωτες ή ατελείς παραδοχές.
- ✱ Προσδιόρισε την έννοια του κριτικού στοχασμού ως διεργασίας που εστιάζει στην αμφισβήτηση και επανεξέταση της αξιοπιστίας των παραδοχών, και ιδιαίτερα

εκείνων που έχουμε διαμορφώσει σε πρώιμα στάδια τα ζώης και στη συνέχεια αποδεικνύεται από τα πράγματα ότι είναι δυσλειτουργικές. Ταυτόχρονα, διευκρίνισε ότι η κυρίαρχη στους ακαδημαϊκούς κύκλους αντίληψη ότι η κριτική σκέψη συνίσταται στην ανάλυση, τεκμηρίωση, αιτιολόγηση, σύνθεση και συνεπαγωγή συμπερασμάτων, είναι εσφαλμένη, γιατί πρόκειται απλώς για μία υψηλής στάθμης νοητική διεργασία, η οποία δεν περιέχει τη διάσταση της αμφισβήτησης των κακώς κειμένων.

- ✧ Προσδιόρισε τους τρόπους με τους οποίους συντελείται μετασχηματίζουσα μάθηση: είτε με την αλλαγή νοητικών συνηθειών – που αποτελούν ευρείες προδιαθέσεις, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο που ερμηνεύουμε την εμπειρία – είτε με την αλλαγή απόψεων, οι οποίες αποτελούν επιμέρους εκφάνσεις, εξειδικεύσεις μιας νοητικής συνήθειας. Ο μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας είναι εξαιρετικά δύσκολος, γιατί προϋποθέτει κριτικό στοχασμό επί δομικών στοιχείων της προσωπικότητάς μας, ενώ ο μετασχηματισμός των απόψεων συντελείται ευκολότερα, γιατί δεν συμπεριλαμβάνει αυτή την προϋπόθεση αλλά πραγματοποιείται υπό την επίδραση καθημερινών συμβάντων. Ωστόσο, αλλεπάλληλοι μετασχηματισμοί ομοειδών απόψεων είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό της νοητικής συνήθειας που συναποτελείται από αυτές (Mezirow, 1997). Η παραπάνω θεώρηση του Mezirow έχει μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση, ανάλογα με τις συνθήκες και τη χρονική διαθεσιμότητα, κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών που συντελούν στη μετασχηματίζουσα μάθηση.
- ✧ Προσδιόρισε, με βάση την προαναφερθείσα έρευνα για τις γυναίκες σπουδάστριες, τις φάσεις από τις οποίες διέρχεται η μετασχηματιστική διεργασία. Η σημασία της διάγνωσης των φάσεων έγκειται στο ότι επιτρέπει στους εκπαιδευτές και στους ερευνητές να εντοπίζουν σε ποιο σημείο της διαδρομής βρίσκεται μια ομάδα εκπαιδευομένων και καθέναν συμμετέχων ξεχωριστά, καθώς και πόση πρόοδος έχει συντελεστεί από την αρχή της διεργασίας.
- ✧ Προσδιόρισε τις αρχές με τις οποίες συνδιαλέγεται μια ομάδα μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι αρχές αυτές θεμελιώνονται στη θεώρηση του στοχαστικού διαλόγου (discourse). Σύμφωνα με τον Mezirow, που άντλησε σχετικές ιδέες από το έργο του Habermas, ο στοχαστικός διάλογος έγκειται στο ότι οι συνδιαλεγόμενοι, όταν συνειδητοποιούν ότι οι αντιλήψεις τους χρειάζεται να τεθούν υπό κριτική διερεύνηση, εισέρχονται σε μια διεργασία όπου αναζητούν ισότιμα, με ενσυναίσθηση, αλληλοσεβασμό και αλληλοσυμπλήρωση, την καλύτερη δυνατή προσέγγιση, η οποία, για αυτό το λόγο, αποτελεί συλλογικό επίτευγμα και εμπεριέχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε συναινετικά σχέδια δράσης. Μέσα από αυτή τη διεργασία, οι ομάδες εκπαίδευσης ενηλίκων ανάγονται σε κύτταρα δημοκρατίας, όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να εξετάζουν κριτικά τα ζητήματα, να αναζητούν συνθέσεις και να διαμορφώνουν συνέργειες.
- ✧ Προσδιόρισε τη σχέση της μετασχηματίζουσας μάθησης με την πράξη. Στόχος είναι πάντοτε η πράξη που απορρέει από τις αναθεωρημένες, περισσότερο λειτουργικές

αντιλήψεις. Ωστόσο, σύμφωνα με τη *Θεωρία Μετασχηματισμού*, η πράξη δεν επιδιώκεται με μηχανιστικό, άκριτα ακτιβιστικό τρόπο. Είναι σκόπιμο να προκύπτει ως καταστάλαγμα συνειδητοποίησης των αιτίων που διαμορφώνουν μια προβληματική κατάσταση, καθώς και των συνεπειών που μπορεί να επιφέρει η αλλαγή των συνθηκών. Επιπλέον, σημαντική πράξη δεν είναι κατ' ανάγκη μόνο εκείνη που έχει χαρακτηριστικά κοινωνικού-πολιτικού κινήματος, όπως μονοδιάστατα υποστηρίζουν ορισμένοι θεωρητικοί, αλλά μπορεί να είναι και η ατομική ή ομαδική ενεργοποίηση, η οποία ωστόσο είναι ταυτόχρονα κοινωνική, δεδομένου ότι διαχέεται στον κοινωνικό ιστό, τον επηρεάζει και τον μετασχηματίζει. Η σημασία αυτής της θεώρησης του Mezirow έγκειται στο ότι δεν υποτιμά, αντίθετα αναδεικνύει, τις προσπάθειες ατόμων ή μικρών ομάδων να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους, λ.χ. στο πεδίο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, μιας επιχείρησης, ενός ομίλου ή μιας οικογένειας.

Επιπλέον, σημαντική υπήρξε η συνεισφορά του Mezirow στην ανάπτυξη του ευρύτερου θεωρητικού πεδίου της μετασχηματίζουσας μάθησης. Προσκάλεσε σε διάλογο μέσα από μια διεθνή συνδιάσκεψη το 1998, που έκτοτε επαναλαμβάνεται κάθε δύο χρόνια, τους στοχαστές που έχουν συναφείς, ακόμα και εναλλακτικές θεωρήσεις με τη δική του, και επίσης συζήτησε ανοικτά κριτικές παρατηρήσεις που έγιναν στη θεωρία του, αρκετές από τις οποίες υιοθέτησε στο μέτρο που τις θεώρησε τεκμηριωμένες. Ακόμα, επιμελήθηκε τρεις τόμους (Mezirow & Associates, 1990, 2000; Mezirow, Taylor, & Associates, 2009), στους οποίους συμπεριλήφθηκαν οι βασικές απόψεις των θεωρητικών της μετασχηματίζουσας μάθησης, αρκετές από τις οποίες βρίσκονται σε απόκλιση από τις δικές του.

Τέλος, ο Mezirow δεν δίστασε να αποδεχθεί ότι ορισμένα σημεία της θεωρίας του είναι ελλιπώς ανεπτυγμένα και χρειάζονται περαιτέρω επεξεργασία (λ.χ., ο ρόλος των συναισθημάτων, η μάθηση που συντελείται στο ασυνείδητο, η οργανωσιακή μάθηση, η μάθηση μέσα από την τέχνη).

Για αυτούς τους λόγους, η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow και το παράδειγμα της στάσης του αναφορικά με την ανάπτυξη επιστημονικής συζήτησης αποτελούν μια από τις βασικές παρακαταθήκες του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, από την οποία οι μελετητές μπορούν να αντλούν ευρύ φάσμα ιδεών για το πώς η διεργασία της μάθησης μπορεί να γίνεται πηγή ανάπτυξης χειραφετητικών αντιλήψεων και πράξεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κόκκος, Α., & Συνεργάτες (2019). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry*

- Programs in Community Colleges*. Centre for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J., & Associates (Επιμ.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. Στο P. Cranton (Επιμ.), *Transformative learning in action: Insights from practice* (σσ. 5–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates (Επιμ.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J., Taylor, E. W., & Associates (Επιμ.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nylander, E., Österlund, L., & Fejes, A. (2017). *Exploring the adult learning research field by analysing who cites whom*. doi:10.1007/s12186-017-9181-z

Αλέξης Κόκκος



Rogers Carl (1902 – 1987)

Γεννήθηκε στο Σικάγο κι έκανε τις πρώτες σπουδές του στη Θεολογία. Στη συνέχεια στράφηκε στην Ψυχολογία κι απέκτησε διδακτορικό στην Κλινική Ψυχολογία από το Πανεπιστήμιο Κολούμπια το 1931. Αφού έλαβε το διδακτορικό του, ο Ρότζερς πέρασε αρκετά χρόνια ως καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο και στο Πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ο Rogers ανέπτυξε την προσέγγισή του στη θεραπεία, την οποία αρχικά ονόμασε «μη κατευθυντική θεραπεία». Αυτή η προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τον θεραπευτή που ενεργεί ως διευκολυντής και όχι ως διευθυντής της θεραπευτικής συνεδρίας, έγινε τελικά έγινε ευρέως γνωστή ως πελατοκεντρική θεραπεία. Ως «πελάτης» ορίζεται αυτός που οικειοθελώς απευθύνεται στον θεραπευτή, αναζητώντας στήριξη για να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη ζωή του. Μετά από κάποιες συγκρούσεις στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Ουισκόνσιν, αποδέχθηκε θέση στο Ινστιτούτο Δυτικής Συμπεριφορικής Μελέτης (WBSI) στη Λα Χόγια της Καλιφόρνια. Τελικά, αυτός και αρκετοί συνάδελφοί του εγκατέλειψαν το WBSI για να σχηματίσουν το Κέντρο Μελετών του Προσωπικού (CSP). Το 1946, εξελέγη Πρόεδρος της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρεία (American Psychological Association - APA). **Λιγότερο γνωστό** είναι ότι ο Carl Rogers ήταν καινοτόμος ως ένας από τους πρώτους θεραπευτές που ανέλυσε συστηματικά τα δεδομένα της θεραπείας: ηχογράφησε συνεδρίες, ανέλυσε αντίγραφα αυτών των συνεδριών και εξέτασε παράγοντες που σχετίζονται με το αποτέλεσμα της θεραπείας. Για την έρευνά του αυτή το 1956 έλαβε από την APA το Βραβείο Διακεκριμένου Επιστημονικού Επιτεύγματος. Ο Ρότζερς έγραψε 19 βιβλία και πολλά άρθρα που περιγράφουν την ανθρωπιστική του θεωρία. Μεταξύ των πιο γνωστών έργων του είναι το *Client-Centered Therapy* (1951), *On Becoming a Person* (1961) και *A Way of Being*

(1980). Το 1987, ο Rogers προτάθηκε για βραβείο Νόμπελ Ειρήνης. Συνέχισε τη δουλειά του στην πελατοκεντρική θεραπεία μέχρι το θάνατό του το 1987.

Ο Carl Rogers είναι ένας εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής θεώρησης και θεωρείται από πολλούς ως ο «πατέρας» της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. Το ρεύμα αυτό γνώρισε μεγάλη άνοδο στη δεκαετία του '70 και πρεσβεύει μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στο άτομο, στην προσωπική του ανάπτυξη και τις ανάγκες του. Στηρίζεται σε δύο θεμελιακές οπτικές: στη μη καθοδήγηση και την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα άτομα είναι από τη φύση τους δημιουργικά και αξιόπιστα, ενώ προσπαθούν να ικανοποιήσουν δύο πρωταρχικές ανάγκες: Η πρώτη είναι η τάση προς την αυτο-πραγμάτωση, ενώ η δεύτερη είναι η ανάγκη για αγάπη και αποδοχή από τους άλλους αλλά και για αυτο-αποδοχή και αυτο-εκτίμηση. Αυτοπραγμάτωση είναι η θεμελιώδης τάση του κάθε ανθρώπου να πραγματώσει, να διατηρήσει και να ενδυναμώσει τον εαυτό του. Ο εαυτός είναι το διαφοροποιημένο τμήμα του φαινομενολογικού πεδίου στο οποίο περιέχονται οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι σκοποί. Ο Rogers πρότεινε να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στη μοναδικότητα του ανθρώπου, ώστε να βοηθηθεί να αποκτήσει αυτογνωσία και να συντονίσει καλύτερα τα αισθήματα και τις πράξεις του.

Η ψυχοθεραπευτική θεωρία του Rogers

Το μοντέλο του Rogers βασίζεται στη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα άτομα, στη μεγάλη πίστη για τον άνθρωπο και στις δυνατότητες της ενεργοποίησης και της αυτοπραγμάτωσης σε όλες τις ηλικίες. Μολονότι ο ίδιος γνώριζε τις τάσεις καταστροφής και βίας στον πολιτισμό μας, παρέμεινε πιστός στη θέση του για τη θετική και καλοπροαίρετη φύση του ανθρώπου. Ήταν βαθύτατα πεπεισμένος ότι αν υφίσταται ένα ευνοϊκό κλίμα μέσα στο οποίο επιτρέπεται ο άλλος να είναι ο αληθινός του εαυτός, ανεξάρτητα αν είναι πελάτης, μαθητής, εργάτης ή οποιοσδήποτε άνθρωπος, τότε αντλεί τις αξίες του από ακριβώς αυτήν την ευρύτερη, δημιουργική και διαμορφωτική τάση, προσανατολίζοντας τη δράση του σ' αυτές.

Σύμφωνα με τον Rogers, το άτομο κινείται στο δικό του, τον προσωπικά κατασκευασμένο κόσμο, στο «φαινομενολογικό πεδίο», και με βάση το προσωπικό του πλαίσιο αναφοράς, ερμηνεύει και αξιολογεί τις εμπειρίες του. Αυτό το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο εμπειρικλείει γνώσεις, αξιολογήσεις και στόχους, όπως και την τάση αυτοπραγμάτωσης, καθορίζει για το άτομο την ερμηνεία γεγονότων, τις δράσεις κ.ο.κ. Συνεπώς, το άτομο δεν αντιδρά στην «πραγματικότητα», αλλά στην αντίληψη της πραγματικότητας, όπως καθορίζεται από το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του.

Ο Rogers σημειώνει πως το άτομο αλλάζει συνεχώς, ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκτά στην επαφή με το περιβάλλον, το οποίο ευνοεί την ενεργοποίηση (την εγγενή τάση του οργανισμού να ενεργοποιεί τις ικανότητές του ώστε να ζει καλύτερα) και την αυτοπραγμάτωση. Με βάση τις εμπειρίες του, το άτομο αποκτά σταδιακά

την ικανότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ψυχικής ταύτισης με τους συνανθρώπους του και τους καταλαβαίνει καλύτερα. Με άλλα λόγια, η ανθρωπιστική του θεώρηση περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα εξωτερικά ερεθίσματα και τις εμπειρίες και τους αποδίδει κάποια σημασία. Σύμφωνα με τον Rogers κάθε άτομο έχει μέσα του τη δυνατότητα να κατανοεί τον εαυτό του και να μεταβάλλει την αυτο-εικόνα του, τις βασικές στάσεις της ζωής του και την συμπεριφορά του. Όμως, οι δυνατότητες αυτές μπορούν να απελευθερωθούν μόνο μέσα σε ένα «ασφαλές» κλίμα διευκολυντικών ψυχολογικών στάσεων. Αυτό το διευκολυντικό κλίμα είναι η «καρδιά» της προσωποκεντρικής προσέγγισης.

Στη φιλοσοφική αυτή τοποθέτηση, βασίστηκε και η ψυχοθεραπευτική του θεωρία, στην οποία κεντρική είναι η σημασία της εμπειρίας. Ο εαυτός διαμορφώνεται, αναπτύσσεται και αλλάζει, μέσα από τις εμπειρίες που αποκτά ο καθένας αλλά και μέσα από τη σχέση του με τους «σημαντικούς άλλους». Ο οργανισμός ως σύνολο βιώνει εμπειρίες. Ως εμπειρία χαρακτηρίζονται οι διεργασίες που συντελούνται στον οργανισμό και αφορούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα. Η εμπειρία αποτελεί υποκειμενική διαδικασία επεξεργασίας και «κατασκευής» της πραγματικότητας. Η διαδικασία επεξεργασίας των εμπειριών μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους:

1. Εμπειρίες που γίνονται αντιληπτές ως σημαντικές για τον εαυτό εντάσσονται στη δομή του εαυτού.
2. Εμπειρίες που δεν αφορούν τον εαυτό αγνοούνται.
3. Εμπειρίες που δε συμφωνούν με τη δομή του εαυτού δε γίνονται αντιληπτές ή συμβολίζονται με διαστρεβλωμένο τρόπο.

Η συμβολή του Rogers στην εκπαίδευση

Ο Rogers την μη κατευθυντική μέθοδο που εφήρμοζε στην κλινική εργασία ως ψυχολόγος, την μετέφερε και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Υποστήριζε μια εκπαίδευση με κέντρο τον εκπαιδευόμενο, όπου η διδασκαλία πρέπει να έχει στόχο τη δημιουργία ατόμων υπεύθυνων και ικανών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν «καλές» αποφάσεις για τη ζωή τους, να προσαρμόζονται στις εκάστοτε περιστάσεις, να εργάζονται συνεργατικά, να αξιοποιούν δημιουργικά την εμπειρία τους.

Η θεώρηση του Rogers δίνει μεγάλη βαρύτητα στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, η οποία είναι αυτή που κινητοποιεί τη μάθηση. Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει την προσωποκεντρική προσέγγιση σε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι η εμπιστοσύνη προς τον εκπαιδευόμενο, τις δυνατότητες και τις θετικές τάσεις του. Ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου, του γνωμοδότη, του ειδικού που θα κάνει, τις ποικίλες πηγές μάθησης προσιτές στους εκπαιδευόμενους. Στο μοντέλο αυτό του Rogers δεν γίνεται χρήση εξωτερικών αμοιβών, αλλά μόνον εσωτερικών, με τη μορφή της αποδοχής, της κατανόησης και του ενδιαφέροντος. Ο καθορισμός των ορίων και του μαθησιακού κλίματος είναι ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτή, που

στόχος του είναι να βγάλει στην επιφάνεια τη δύναμη που θα κινητοποιήσει τον κάθε εκπαιδευόμενο, ώστε εκείνος να μπορέσει να μάθει με αποτελεσματικό τρόπο. Προκειμένου να επιτύχει τα παραπάνω, απαιτείται να υιοθετήσει βασικές στάσεις-ιδιότητες: α) τη γνησιότητα και τη συμφωνία με τον εαυτό του β) την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση, που σημαίνει εμπιστοσύνη, αποδοχή και εκτίμηση προς τον εκπαιδευόμενο γ) την ενσυναισθητική κατανόηση ασκούμενη με ακρίβεια και ευαισθησία προς τον εκπαιδευόμενο.

Οι αρχές της θεωρίας του που βρήκαν εφαρμογή στην Παιδαγωγική και ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, είναι οι παρακάτω:

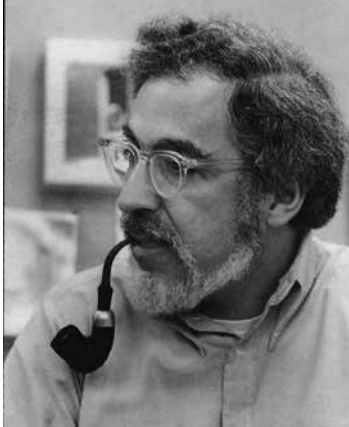
- ✳ Οι άνθρωποι έχουν έμφυτη τη δυνατότητα μάθησης.
- ✳ Η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται όταν το αντικείμενο του μαθήματος εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευόμενο ως σχετικό με τους προσωπικούς του στόχους
- ✳ Η μάθηση που απαιτεί την τροποποίηση της αυτοοργάνωσης θεωρείται απειλητική με αποτέλεσμα την αντίσταση του εκπαιδευόμενου.
- ✳ Η μάθηση που εκλαμβάνεται ως απειλητική αφομοιώνεται ευκολότερα όταν οι απειλές του εξωτερικού περιβάλλοντος ελαχιστοποιούνται.
- ✳ Όταν η απειλή είναι ελάχιστη, ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται με διαφορετικούς τρόπους την εμπειρία και διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία.
- ✳ Μεγάλο μέρος της μάθησης επιτυγχάνεται μέσω της πρακτικής εφαρμογής.
- ✳ Η μάθηση διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει με υπευθυνότητα στη μαθησιακή διεργασία.
- ✳ Η μάθηση που πραγματοποιείται με πρωτοβουλία του εκπαιδευόμενου είναι περισσότερο διαρκής και διεισδυτική.
- ✳ Όταν η αυτοαξιολόγηση είναι κυρίαρχη, σε σχέση με την αξιολόγηση, τότε προωθούνται και ενθαρρύνονται η ανεξαρτησία η δημιουργικότητα και η αυτονομία.
- ✳ Η πιο χρήσιμη κοινωνικά μάθηση στο σύγχρονο κόσμο είναι η μάθηση της μαθησιακής διεργασίας (μαθαίνω πώς να μαθαίνω).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η εκπαίδευση και ειδικότερα όταν απευθύνεται σε ενηλίκους, πρέπει πρώτα απ' όλα να στοχεύει στην εξασφάλιση ενός κλίματος ελεύθερης έκφρασης, το οποίο επιτρέπει στο εκπαιδευόμενο άτομο να αυτοπραγματωθεί. Έτσι, εκδηλώνει αυθόρμητα ενδιαφέρον για την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που προσφέρει το πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο πρέπει να του παρέχει διευκολύνσεις να αποκτήσει εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τον ενδιαφέρουν. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτής διαδραματίζει το δικό του σημαντικό ρόλο: δημιουργεί θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και είναι το άλλο "Εγώ" του εκπαιδευόμενου, τον βοηθάει να κατανοήσει τον εαυτό του και να νοηματοδοτήσει τον κόσμο γύρω του, με αποτέλεσμα να γίνεται άτομο δραστήριο, με πρωτοβουλίες και αίσθημα ευθύνης.

Βιβλιογραφικές πηγές

- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Lyon, H.C., Jr., & Rogers, C.R. (1981). *On Becoming a Teacher*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C.R. (1977). *Carl Rogers on Personal Power: Inner Strength and Its Revolutionary Impact*. New York, NY: Delacorte Press.
- Rogers, C.R., & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles Merrill Publishing Company.
- Rogers, C.R. (2002).** *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.

Κατερίνα Κεδράκα



Schon Donald 1930–1997

O Donald Alan Schön ήταν φιλόσοφος και καθηγητής αστικού σχεδιασμού στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασαχουσέτης που ανέπτυξε την έννοια της στοχαστικής πρακτικής και συνέβαλε στη θεωρία της οργανωσιακής μάθησης. Γεννήθηκε στη Βοστώνη, έλαβε πτυχίο Φιλοσοφίας από το Πανεπιστήμιο Yale, ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές στη Φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο του Harvard, εστιάζοντας στη διατριβή του με τη θεωρία της έρευνας του μεγάλου Παιδαγωγού John Dewey. Η επαφή με του το έργο του Dewey και της μάθησης μέσα από την πράξη (learning by doing) θεωρήθηκε καταλυτική για την ανάπτυξη ενός έντονου ενδιαφέροντος για την έννοια της στοχαστικής πρακτικής και του τρόπου με τον οποίο οι οργανισμοί και η ίδια η κοινωνία μαθαίνουν.

Όντας ο ίδιος ιδιαίτερα πρακτικός άνθρωπος, ο Schön συνδύασε εξαιρετικά την επιστήμη και την ακαδημαϊκή κοινότητα με τη ζωή και τη δράση του ανθρώπου των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Τρία από τα οκτώ σημαντικότερα βιβλία του εκδόθηκαν πριν καν ακολουθήσει ακαδημαϊκή καριέρα, κάτι που από το 1970 ήδη τον οδήγησε στην τηλεοπτική στέγη του BBC και της διάσημης σειράς διαλέξεων Reith Lectures. Στις διαλέξεις αυτές ο Schön, επηρεασμένος από το έργο του Αρχαίου Έλληνα Φιλόσοφου, Ηράκλειτου, πραγματεύτηκε το ζήτημα της αλλαγής. Οι διαλέξεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση για τη συγγραφή του κλασικού του βιβλίου *Beyond the stable state* (1971), στο οποίο υποστήριξε ότι έχουμε χάσει μια κατάσταση, στην οποία η κοινωνία μας και οι θεσμοί της μπορούν να παραμείνουν στο ρεύμα τους σε αυτή τη μορφή και ότι θα πρέπει να συνεχίσουν να αλλάζουν συνεχώς στο μέλλον. Αυτό, υποστήριξε ο Schön, απαιτεί από εμάς να κατανοήσουμε και να καθοδηγήσουμε τους μετασχηματισμούς στην κοινωνία και τους θεσμούς μας, αλλά και να τους

μετασχηματίσουμε με διαφορετικό τρόπο: «πρέπει να εφεύρουμε και να αναπτύξουμε οργανισμούς που είναι «συστήματα μάθησης», δηλαδή συστήματα ικανά να δημιουργούν συνθήκες για τον δικό τους συνεχή μετασχηματισμό.

Στην πραγματικότητα, ο Schön επιχείρησε να συμβάλει στην προσπάθεια ισορροπίας της νέας τάξης πραγμάτων και της συνεπακόλουθης αβεβαιότητας στο ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο δομών, υποστηρίζοντας την άποψη ότι κάθε κοινωνικό σύστημα, των οργανισμών και των επιχειρήσεων συμπεριλαμβανομένων, οφείλει να αποκτήσει την ικανότητα μετασχηματισμού του εαυτού του, χωρίς όμως να φτάνει στο σημείο της πλήρους ανατροπής και αποδόμησης. Το σημείο αυτό αποτέλεσε ένα ενδιαφέρον στοιχείο για την επαφή του Schön με τον Chris Argyris, καθηγητή στο Harvard την ίδια περίοδο και στενό, έκτοτε, συνεργάτη και συνομιλητή του σε ζητήματα επαγγελματικής αποτελεσματικότητας και οργανωσιακής μάθησης.

Η συνεργασία του Schön με τον Argyris έφερε ένα κομβικό αποτέλεσμα για την εξέλιξη του πεδίου που υπηρέτησαν, συνεισφέροντας στη συζήτηση για την ανάγκη να αναδειχτεί το πλαίσιο -οι συνθήκες, τα εμπόδια, οι περιορισμοί, οι προϋποθέσεις, εντός του οποίου συντελείται η μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο. Και οι δυο είχαν βαθιά επιστημονική παιδεία, αλλά και πρακτική γνώση και κατανόηση του τρόπου μέσω του οποίου λειτουργούν οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις, κάτι που τους βοήθησε να διαμορφώσουν ένα θεωρητικό πλαίσιο με πρακτικές εφαρμογές και απήχηση στο ιδιαίτερα εξελισσόμενο χώρο του μάνατζμεντ, κατή τη δεκαετία του 70 και έκτοτε (δείτε περισσότερα για τη συνεργασία αυτή στο λήμμα για τον Chris Argyris).

Παράλληλα, όσον αφορά τη στοχαστική πρακτική του Schön, ιδιαίτερη αίσθηση έκανε με το βιβλίο του *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action* το 1983. Στο βιβλίο αυτό, προσδιόρισε βασικές έννοιες, όπως 'στοχασμός κατά τη δράση' (reflection in action), 'στοχασμός επί της δράσης' (reflection on action) και 'πρακτική γνώση' (knowing in action) και της σημασίας που έχει η συνειδητή, κριτική διαδικασία, κάτι που μπορεί να μας οδηγήσει σε πειραματισμούς, αλλά και αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο εκτελούμε πράξεις. Η φιλοσοφία του μοντέλου που παρουσίασε ο Schön δίνει λιγότερη έμφαση στον τεχνικό ορθολογισμό και ευνοεί συνθήκες εγρήγορσης, με στόχο η στοχαστική πρακτική να λάβει χώρα σε πραγματικά πλαίσια και θα επιτρέψει στον επαγγελματία να κάνει αλλαγές κατανοώντας τις συνέπειές τους.

Η στοχαστική πρακτική του Schön αποτελεί ίσως την σπουδαιότερη παρακαταθήκη που αφήνει στους σύγχρονους εκπαιδευτές ενηλίκων και εκπαιδευτικούς, καθώς ουσιαστικά σηματοδοτεί την ανάγκη συνεχούς παρατήρησης επί τώ εκπαιδευτικό έργο και της συνεπακόλουθης συνειδητοποίησης της εσωτερικής δύναμης που φέρουν και χρειάζεται να αναδειξουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Schön, D. A. (1971). *Beyond the stable state*. New York, NY: Random House.

Μέγα, Γ. (χ.χ.). Προσωπογραφία Donald Schön . Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διαθέσιμο online στο http://www.adulteduc.gr/images/12_donald_schon.pdf.

Μάνος Παυλάκης

**Σύντομα
βιογραφικά
σημειώματα
των συγγραφέων**

Ο **Βαγγέλης Ανάγνου** σπούδασε Φιλολογία στο ΕΚΠΑ. Πραγματοποίησε με υποτροφία του ΙΚΥ μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Πατρών, από όπου έλαβε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και εκπόνησε διδακτορική διατριβή στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διά βίου μάθηση. Είναι Φιλολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» στη Θεματική Ενότητα «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Έχει εργαστεί στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης ως μέλος της Ομάδας Έργου των ΣΔΕ, καθώς και σε άλλα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι μέλος του Υπομητρώου Εμπειρογνομόνων για την Πιστοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων του Μητρώου Αξιολογητών του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Έχει συμμετάσχει στον σχεδιασμό, διαχείριση, υλοποίηση και αξιολόγηση εθνικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Έχει επιμορφώσει εκπαιδευτές ενηλίκων. Το ερευνητικό και συγγραφικό του έργο εστιάζεται στην εκπαιδευτική πολιτική, την ηγεσία και διοίκηση δομών δια βίου μάθησης, την εκπαίδευση ενηλίκων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, καθώς και τον σχεδιασμό και αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης.

✧ *Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) – εκπαιδευτική τεχνική*

Ο **Παναγιώτης Αναστασιάδης**, είναι Καθηγητής Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με την χρήση των ΤΠΕ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ιδρυτής και Διευθυντής του Εργαστηρίου Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στην Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση [Ε.ΔΙ.Β.ΕΑ]. Διευθυντής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning) Από το 2000 μέχρι και σήμερα είναι επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης «ΟΔΥΣΣΕΑΣ: ΤΠΕ και Δημιουργικότητα» ανάμεσα σε δημοτικά σχολεία Κύπρου και Ελλάδας, στο οποίο έχουν λάβει μέρος 7.700 μαθητές και 350 εκπαιδευτικοί από 170 Δημοτικά Σχολεία. Από το 2003 έως και το 2017 είχε την επιστημονική ευθύνη σχεδιασμού και υλοποίησης ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος επιμόρφωσης για ομογενείς εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδείας Ομογενών». Από το 2010 έως το 2012 διετέλεσε Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Επιστημονικός Υπεύθυνος του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του οποίου επιμορφώθηκαν 8.000 εκπαιδευτικοί. Την περίοδο της πανδημικής κρίσης (Μάρτιος 2020- Δεκέμβριος 2021) συντόνισε την επιμόρφωση 40.000 εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

✧ *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση*

Ο **Ρέμος Αρμάος** είναι εκπαιδευτικός ερευνητής- αξιολογητής με ειδίκευση στις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, Διευθυντής εκπαίδευσης στο ΚΕ-ΘΕΑ και Σύμβουλος καθηγητής στην εκπαίδευση ενηλίκων στο ΕΑΠ. Οι μεταπτυχιακές σπουδές του ήταν στην εφαρμοσμένη έρευνα και η διδακτορική του διατριβή από το Πανεπιστήμιο του Manchester του Ηνωμένου Βασιλείου ήταν σε θέματα νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ως γνωστικών εργαλείων μάθησης. Έχει διατελέσει ερευνητής-αξιολογητής (Research Fellow), του Πανεπιστημίου του Sheffield, του Ηνωμένου Βασιλείου στην αξιολόγηση παρεμβάσεων με στόχο τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς νέων, Υπεύθυνος αναπτυξιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, Υπεύθυνος εκπαίδευσης επαγγελματιών ψυχικής υγείας ενώ συνεργάζεται από το 2006 με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και «Επιστήμες της Αγωγής». Είναι εμπειρογνώμονας σε θέματα δια βίου μάθησης σε Ευρωπαϊκό (EACEA) και εθνικό επίπεδο (ΙΚΥ). Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στην έρευνα και αξιολόγηση παρεμβάσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, σε θέματα μεθοδολογίας έρευνας και ψυχομετρίας και στην αποτίμηση παρεμβάσεων στο πεδίο των εξαρτήσεων ευπαθών κοινωνικά ομάδων και επαγγελματιών υγείας.

✧ Έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η **Δανάη Βαϊκούση** είναι Καθηγήτρια Ψυχοπαιδαγωγικής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) και Καθηγήτρια Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Έχει εργαστεί ως Σύμβουλος Λαϊκής Επιμόρφωσης και έχει διδάξει ως επιμορφώτρια επιμορφωτών σε θέματα που αφορούν τη διερεύνηση αναγκών και τη δυναμική της ομάδας. Επίσης εκπόνησε διδακτικό υλικό για ενήλικους στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Έχει διδάξει ως Εντεταλμένη Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδακτική μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, στη δυναμική της ομάδας, στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, τον αλφαριθμητισμό ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και την επικοινωνία. Εκπόνησε διδακτικό υλικό για την εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο περιλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό υλικό του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς επίσης και για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Τέχνη» που υλοποίησε η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Είναι τακτικό μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

✧ Κριτική συνειδητοποίηση

✧ Freire Paulo

Ο **Ευθύμιος Βαλκάνος** είναι Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση Στελεχών Επιχειρήσεων και Οργανισμών και Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Είναι Διευθυντής στο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση & Ηγεσία» του Τμήματός του. Είναι επίσης Επιστημονικός Υπεύθυνος σε εκπαιδευτικά προγράμματα στο Κέντρο Επιμόρφωσης & Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάστηκε στον ιδιωτικό τομέα για 15 έτη ως υπεύθυνος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. Τα ερευνητικά και συγγραφικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στην διοίκηση και αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού, στην εκπαίδευση και ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων, καθώς επίσης και στην αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

✧ *Οργανισμός μάθησης*

Η **Παρασκευή Βασάλα** είναι πτυχιούχος Γεωλογίας με μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διδακτορικό στις Επιστήμες της Αγωγής (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση). Για πολλά χρόνια ήταν υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Κεφαλληνίας και επίσης καθηγήτρια-σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ως εντεταλμένη επίκουρη καθηγήτρια στο ΤΕΙ Ιονίων Νήσων, δίδαξε τα μαθήματα «Οικολογία» και «Μεθοδολογία της διδασκαλίας». Επίσης δίδαξε το μάθημα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» στο Προπτυχιακό και Μεταπτυχιακό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Είναι πιστοποιημένη εκπαιδεύτρια ενηλίκων και εκπαιδεύτρια εκπαιδευτών ενηλίκων και έχει διδάξει σε μεγάλο αριθμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης συμμετείχε σε πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα, έχει γράψει ένδεκα βιβλία παιδαγωγικού υλικού, και οι επιστημονικές της εργασίες έχουν δημοσιευθεί σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων. Είναι τακτικό μέλος της Επιστημονικής Εταιρείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

✧ *Διαλογική αντιπαράθεση – (Debate) ως εκπαιδευτική τεχνική*

✧ *Χαρτογράφηση εννοιών (εκπαιδευτική τεχνική)*

Ο **Δημήτρης Κ. Βεργίδης** είναι Ομότιμος Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών. Σπούδασε Μαθηματικά στην Ελλάδα και Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη Γαλλία. Εργάστηκε στη Γενική Διεύθυνση Σχέσεων Ελλάδας Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων του Υπουργείου Συντονισμού και στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. Δίδαξε στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Πατρών, καθώς και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως καθηγητής-σύμβουλος και συντονιστής της Θεματικής Ενότητας «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Διετέλεσε αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διευθυντής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών και διευθυντής του ΠΕΚ Πατρών. Είναι ιδρυτικό μέλος και αντιπρόεδρος του Δ.Σ. της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συμμετείχε σε ευρωπαϊκές και διεθνείς έρευνες και συνολικά σε περισσότερα από 40 ερευνητικά προγράμματα, σε αρκετά από τα οποία ήταν επιστημονικός υπεύθυνος. Ειδικότερα, συνεργάστηκε ερευνητικά με επιστημονικούς φορείς όπως: Association pour le développement des actions collectives d' éducation permanente en Europe (ACEPE), Unesco Institute for Education, Institut National de Recherche Pédagogique (France), Centro Europeo Dell' Educazione (Italia), Catholic University of Leuven (Belgium).

- ✧ *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*
- ✧ *Διά Βίου εκπαίδευση και μάθηση*
- ✧ *Εκπαιδευτικές ανάγκες*
- ✧ *Λαϊκή Επιμόρφωση*
- ✧ *Υποεκπαίδευση*

Η **Παρασκευή - Βίβιαν Γαλατά** είναι Διδάκτορας και Μεταδιδάκτορας Κοινωνικών Επιστημών Παντείου Πανεπιστημίου, Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει σπουδάσει Νομικά, Κοινωνιολογία και Κοινωνική Έρευνα στο ΕΚΠΑ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Newcastle University και Université Libre de Bruxelles. Είναι μέλος στις Κοινωνιολογικές Ενώσεις BSA, ASA, ISA and RC28 Κοινωνική Στρωμάτωση και Κινητικότητα, καθώς και στις Επιστημονικές Ενώσεις Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Μετασχηματίζουσας Μάθησης EEEE, ESREA και ITLA. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην κοινωνιολογία της εργασίας, δεξιότητες, μετανάστευση, κοινωνική στρωμάτωση, επαγγελματική κινητικότητα, σχετική αποστέρηση, κρίση, εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνική αλλαγή και ανισότητες στην εργασία. Στις δημοσιεύσεις της περιλαμβάνονται *Η Πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας* (Εκδόσεις Σάκκουλα, 2009), *Relative Deprivation and Occupational Mobility in Times of Crisis: The Case Studies of Migrant Workers in Greece and the United Kingdom* (Newcastle University, 2019), *Δεξιότητες στην ελληνική αγορά εργασίας κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης* (Πάντειο, 2020).

- ✧ *Αναγνώριση της πρότερης μάθησης*

Η **Λαμπρίνα Γιώτη** είναι επίκουρη καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Έχει σπουδάσει Παιδαγωγικά (Μαράσλειος Ακαδημία) και Ψυχολογία (Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ) και υλοποίησε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο ίδιο Τμήμα στο οποίο έχει διδάξει με σύμβαση (ΠΔ 407/80). Έχει εργαστεί ως Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό στο Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ και έχει διατελέσει μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας. Έχει πολυετή υπηρεσία ως δασκάλα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επτά από τα οποία ως Διευθύντρια. Είναι Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και έχει διδάξει σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στο ΦΠΨ και στο Τμήμα Νοσηλευτικής του ΕΚΠΑ, στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά και ευρωπαϊκά προγράμματα και έχει πολυετή εμπειρία σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

- ✧ *Κριτική Παιδαγωγική*
- ✧ *Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση*

Ο **Πέτρος Γουγουλάκης (ΠΓ)** είναι Καθηγητής στο Τμήμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής, του Πανεπιστημίου Στοκχόλμης, όπου συμμετέχει ενεργά στις ερευνητικές ομάδες Μάθηση Ενηλίκων Διεθνώς και Συγκριτική Παιδαγωγική και Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση. Ο ΠΓ διδάσκει Επιστήμες της Αγωγής με ιδιαίτερη έμφαση στο πεδίο, κυρίως, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι η τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση, οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η διασφάλιση της ποιότητας καθώς και η διδασκαλία και μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση («Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική»). Ο ΠΓ έχει μεγάλη εμπειρία από διεθνείς συνεργασίες και έχει διατελέσει επισκέπτης καθηγητής στο Graduate School of Education and Human Development του πανεπιστημίου Nagoya της Ιαπωνίας, καθώς και στο Διδακτορικό Πρόγραμμα του Facultad de Educación, του Πανεπιστημίου Concepción της Χιλής. Από το 2017 είναι Επιστημονικός Συντονιστής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Πανεπιστημίου Frederick της Κύπρου. Ο ΠΓ συνεργάζεται με την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης ως εξωτερικός αξιολογητής των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. [<http://www.su.se/profiles/petgou-1.185564>].

- ✧ *Knowles Malcolm*

Ο **Χρήστος Γούλας** είναι Γενικός Διευθυντής του Ινστιτούτου Εργασίας και του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ. Διδάσκει στο τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΜΣ «Οικονομικά της Εργασίας») και στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (ΠΜΣ «Εκπαίδευση, Ανθρώπινο Δυναμικό και Πολιτικές Απασχόλησης»). Είναι Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις της Κύπρου, στο γνωστικό πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι μέλος ευρωπαϊκών και εθνικών επιτροπών επεξεργασίας και παραγωγής πολιτικής στα πεδία των πολιτικών απασχόλησης, επαγγελματικής κατάρτισης, δια βίου εκπαίδευσης, πιστοποίησης προσόντων και εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχει σημαντική συγγραφική και ερευνητική δραστηριότητα στα παραπάνω πεδία. Είναι διδάκτορας του Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας («Πολιτικές – Συστήματα δια βίου εκπαίδευσης και ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων»). Απόφοιτος του τμήματος Πολιτικών Επιστημών και Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αθηνών με μεταπτυχιακές σπουδές στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων», στο ΕΑΠ.

- ✧ *Επιταγή κατάρτισης (training voucher)*
- ✧ *Συνδικαλιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση*

Η **Αθανασία Δακοπούλου** εργάζεται ως ΕΔΙΠ στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε). Συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως καθηγήτρια-σύμβουλος στη Μεταπτυχιακή Θεματική Ενότητα «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές της στο Πανεπιστήμιο του Bristol στην Αγγλία και εν συνεχεία εκπόνησε διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό εργασιών σε συλλογικούς τόμους σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά σχετικά με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση, την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη βιωματική και τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Έχει συγγράψει εκπαιδευτικά βιβλία και έχει συμμετάσχει στην παραγωγή διδακτικού υλικού τόσο με χρήση συμβατικών μεθόδων εκπαίδευσης, όσο και με χρήση μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

- ✧ *Φύλο και εκπαίδευση ενηλίκων*

Ο **Δημήτρης Δεληγιάννης** είναι Αντιδήμαρχος Διοίκησης, Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Λαρισαίων και Μέλος Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Διδάκτορας της Εκπαίδευση Ενηλίκων του ΕΑΠ με έμφαση στις ευάλωτες ομάδες. Σπούδασε φιλολογία και νομικά και ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές σπουδές στον Κοινωνικό Σχεδιασμό και στην Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Εργάστηκε για δέκα χρόνια στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1998 ανέλαβε Υπεύθυνος Εκπαίδευσης του ΚΕΘΕΑ-ΕΞΟΔΟΣ και από το 2000 με τους συνεργάτες του οργάνωσαν το Εναλλακτικό Σχολείο Ενηλίκων, την πρώτη εκπαιδευτική δομή για ενήλικους πρώην χρήστες στη χώρα. Υπεύθυνος για την οργάνωση πιλοτικής εκπαιδευτικής δομής για ανήλικους κρατουμένους στο Σωφρονιστικό Κατάστημα Κασσαβέτειας. Την περίοδο 2014- 2021 ήταν Πρόεδρος του Δημοτικού Συμβουλίου του Δήμου Λαρισαίων(2019-2021) και Αντιδήμαρχος Κοινωνικής Πολιτικής(2014-2019). Συντονιστής σήμερα της επιστημονικής ομάδας του Πανεπιστημίου των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων και Πρόεδρος της Επιτροπής «Λάρισα -Πόλη που Μαθαίνει», εγχείρημα για το οποίο βραβεύτηκε η Λάρισα από την UNESCO το 2017 στο Cork της Ιρλανδίας.

✧ «Πόλη που μαθαίνει»

Η **Καλλιόπη Δημητρούλη** είναι νομικός με μεταπτυχιακές σπουδές στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Εργάστηκε στη Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης Θεσσαλονίκης (1985 – 1993) και στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας (1994 – 2013). Υπήρξε μέλος και αντιπρόεδρος του Δ.Σ. της ΕΠΑΝΟΔΟΥ – Κέντρο Επανάταξης Αποφυλακισμένων (2010 - 2013 και 2016 – 2019), ειδική σύμβουλος στο Υπουργείο Δικαιοσύνης με αντικείμενο την εκπαίδευση των κρατουμένων (2016-2018) και εμπειρογνώμονας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2019-2020) με ευθύνη το σχεδιασμό της δομής και του περιεχομένου της σχολής των σωφρονιστικών υπαλλήλων στην Ελλάδα. Έχει συγγράψει άρθρα, εκπαιδευτικά υλικά και οδηγούς σχετικά με την εκπαίδευση των κρατουμένων και του προσωπικού των φυλακών. Επί σειρά ετών ασχολείται με την επιμόρφωση εκπαιδευτών, εκπαιδευτικών και σωφρονιστικών υπαλλήλων σε θέματα εκπαίδευσης και κοινωνικής επανένταξης κρατουμένων.

✧ Εκπαίδευση στις φυλακές

Ο **Γιώργος Κ. Ζαρίφης** είναι αναπληρωτής καθηγητής Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης στο τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Το γνωστικό του αντικείμενο είναι η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, με έμφαση στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή μοντέλων μάθησης και διδασκαλίας σε επαγγελματίες. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στη μελέτη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών ενηλίκων, στη συγκριτική μελέτη των θεσμών και των δομών επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη, και η διερεύνηση και ενίσχυση των παραγόντων πρόσβασης και συμμετοχής σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Είναι συντονιστής του ερευνητικού δικτύου της ESREA, Research Network on Professional Development of Adult Educators and Vocational Trainers (ReNAdET), και συνεκδότης του διεθνούς περιοδικού Studies in the Education of Adults (SEA). Έχει συντονίσει πάνω από 30 ανταγωνιστικά ερευνητικά έργα με Ευρωπαϊκή και Εθνική χρηματοδότηση, ενώ έχει συγγράψει πολλά κείμενα σε διεθνή περιοδικά και συλλογικούς τόμους.

✧ *Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση*

✧ *Εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων*

Ο **Λουκάς Ζαχείλας** είναι επικεφαλής του Τομέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Προσόντων στο Cedefop, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης. Σπούδασε Χημεία και εφαρμογές Πληροφορικής και είναι Διδάκτωρ σε θέματα εκπαιδευτικών πολιτικών (qualifications frameworks). Αφού εργάστηκε επί 6 χρόνια στη φαρμακευτική βιομηχανία, στη συνέχεια ασχολήθηκε με θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο χώρο αυτό έχει περισσότερα από 28 χρόνια εμπειρίας και έχει διατελέσει εθνικός εκπρόσωπος της Ελλάδας σε πολλά Ευρωπαϊκά Όργανα. Στο Cedefop εργάζεται από το 2006, αρχικά ως ανώτερος εμπειρογνώμων σε θέματα προσόντων και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από το 2014 είναι μέλος της ομάδας Διοίκησης και επικεφαλής μιας εκ των δύο Επιχειρησιακών Διευθύνσεων. Είναι αρμόδιος για την παρακολούθηση των εξελίξεων των πολιτικών και των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την Ευρωπαϊκή συνεργασία στα Ευρωπαϊκά εργαλεία δια βίου μάθησης καθώς και τις μελλοντικές προοπτικές και τάσεις της εκπαίδευσης και κατάρτισης.

✧ *ECVET*

✧ *EQAVET*

Η **Μαρία Καγιαβή** είναι εκπαιδευτικός και πιστοποιημένη εκπαιδεύτρια ενηλίκων. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης του ΕΑΠ και διδάκτορας επίσης του ΕΑΠ, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, με κατεύθυνση τη Πολυδιάστατη και Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Από το 1987 εργάζεται στην τυπική-μέση εκπαίδευση και από το 2004 απασχολείται στην εκπαίδευση ενηλίκων και κυρίως στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως εκπαιδευτικός και διευθύντρια. Σήμερα υπηρετεί ως μόνιμος εκπαιδευτικός σε δημόσιο ΙΕΚ και ως καθηγήτρια σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει συμμετάσχει ως εκπαιδεύτρια σε επιμορφώσεις προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας (στα ΠΕΚ, επιμόρφωση για τα project κ.τ.λ.), για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), καθώς και σε προγράμματα για την τρίτη ηλικία. Έχει ακόμα συντονίσει πλήθος βιωματικών εργαστηρίων για διάφορους φορείς, διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πανεπιστήμια. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν στη χρήση της τέχνης ως διδακτικό εργαλείο και παράγοντα ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού σε ενήλικες εκπαιδευόμενους.

✧ *Δραματικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων*

Η **Σοφία Καλογρίδη** είναι Δρ. των Επιστημών της Αγωγής και εργάζεται με την ιδιότητα της ΕΔΙΠ στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Ταυτόχρονα, από το 2004 συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) ως διδάσκουσα στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής», στη Θεματική Ενότητα: «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Έχει υπηρετήσει για περίπου τριάντα χρόνια ως εκπαιδευτικός την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, από τα οποία τα δεκαπέντε με την ιδιότητα της Σχολικής Συμβούλου. Είναι, επίσης, πιστοποιημένη επιμορφώτρια ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ, αξιολογήτρια προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και αξιολογήτρια στις εξετάσεις πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε θέματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις θεωρίες μάθησης και τις καινοτόμους μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Έχει πάρει μέρος σε αρκετά ελληνικά και διεθνή συνέδρια και έχει δημοσιεύσει μελέτες και άρθρα σε εκπαιδευτικά βιβλία και περιοδικά. Είναι τακτικό μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

✧ *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*

✧ *Houle Cyril*

Ο **Θανάσης Καραλής** είναι καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, διευθυντής του Εργαστηρίου Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης και συντονιστής του Γραφείου Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης. Ήταν επιστημονικός υπεύθυνος του ερευνητικού προγράμματος του ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ για τη διερεύνηση των κινήτρων και εμποδίων για τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευτικά προγράμματα (2010-2020) και του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών για τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (INEΔΙΒΙΜ), στο οποίο εκπαιδεύτηκαν 4.200 εκπαιδευτές γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων (2012-2014). Είναι ιδρυτικό μέλος και μέλος του διοικητικού συμβουλίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- ✧ Συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης
- ✧ Τοποθετημένη μάθηση (*situated learning*)
- ✧ Τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση (τυπολογία *Coombs*)
- ✧ *Lindeman Eduard*

Η **Κατερίνα Κεδράκα** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημών και Διά Βίου Εκπαίδευσης στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Είναι Διευθύντρια του Εργαστηρίου Διδακτικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημών και διευθύνει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διδακτική των Βιοεπιστημών». Είναι Συντονίστρια του Γραφείου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης (ΓΡΑ. ΔΙ.Μ.) και μέλος του ΔΣ του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕ. ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Δ.Π.Θ. Διδάσκει, επίσης, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Είναι ιδρυτικό μέλος του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και εκλεγμένο μέλος του ΔΣ της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το διδακτικό και ερευνητικό της έργο εστιάζονται στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη διδασκαλία και τη μάθηση, την Επαγγελματική Συμβουλευτική και τη Διαχείριση της Σταδιοδρομίας των Βιοεπιστημών, των εκπαιδευτικών, των ενηλίκων, των γυναικών, των ευάλωτων ομάδων και των νέων.

- ✧ Επαγγελματική ανάπτυξη
- ✧ Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική
- ✧ *Rogers Carl*

Ο **Αλέξης Κόκκος** είναι Ομότιμος Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πρόεδρος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ), και μέλος της Ηγετικής Ομάδας της International Transformative Learning Association. Πρωτοστάτησε στη δημιουργία της Λαϊκής Επιμόρφωσης, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, του θεσμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, καθώς και στη διάδοση της μετασχηματίζουσας μάθησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Έχει γράψει 16 βιβλία, που δημοσιεύθηκαν στις εκδόσεις Routledge, Brill/Sense, Palgrave, διαΝΕΟσις, Μεταίχμιο, ΕΑΠ και ΕΕΕΕ, και 81 άρθρα σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά αναφορικά με την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση. Δημιούργησε τις μεθόδους «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και «Μετασχηματισμός Στερεοτυπικών Αντιλήψεων» που εφαρμόστηκαν σε ευρεία κλίμακα στην Ελλάδα και σε Ευρωπαϊκές χώρες. Τιμήθηκε από τη διεθνή κοινότητα της μετασχηματίζουσας μάθησης για την Υποδειγματική Ηγεσία και Προσφορά του στο πεδίο.

- ✧ *Εκπαίδευση ενηλίκων*
- ✧ *Κριτικός στοχασμός*
- ✧ *Μετασχηματίζουσα μάθηση*
- ✧ *Mezirow Jack*

Ο **Γιώργος Κουλαουζίδης** είναι Επίκουρος Καθηγητής Μεθοδολογίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχεδίασε το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του ΕΚΔΔΑ και ήταν μέλος του επιστημονικού συμβουλίου των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης των ΟΤΑ. Έχει μεταφράσει 7 βιβλία για την εκπαίδευση ενηλίκων και την εκπαιδευτική έρευνα, ενώ έχει επιμεληθεί αρκετά επιστημονικά συγγράμματα. Είναι μέλος του ΔΣ της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Ευρωπαϊκής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, του International Hall of Fame of Adult and Continuing Education, της συντονιστικής ομάδας του Δικτύου για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην ESREA και της ομάδας που συντονίζει την Διεθνή Ένωση για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Συμμετέχει στο δίκτυο των 27 ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων που αξιολογούν την πορεία των κρατών μελών της ΕΕ αναφορικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων και το Σύμφωνο για τις Δεξιότητες. Το 2019 εντάχθηκε στο International Hall of Fame of Adult and Continuing Education (ο πρώτος Έλληνας που έλαβε τη συγκεκριμένη διάκριση).

- ✧ *Βιογραφική μάθηση – Βιογραφική έρευνα*
- ✧ *Jarvis Peter*

Ο **Μανώλης Κουτούζης** είναι Κοσμήτορας της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του ΕΑΠ, Καθηγητής Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων και Διευθυντής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος “Εκπαίδευση Ενηλίκων”. Είναι Πτυχιούχος του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (ΜΑ στην Οργάνωση, Σχεδιασμό και Διοίκηση της Εκπαίδευσης) και Διδακτορικού Διπλώματος του Πανεπιστημίου του Reading. Με υποτροφία του Ιδρύματος Fulbright παρακολούθησε και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Study of the United States Institute» στο University of Illinois, Chicago. Τα πεδία της ερευνητικής και διδακτικής του δραστηριότητας αφορούν στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης, την Εκπαιδευτική Ηγεσία, τα Σχολεία ως Μανθάνοντες Οργανισμούς, καθώς και την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Έχει διατελέσει επιστημονικός υπεύθυνος προγραμμάτων που σχετίζονται με τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, και εμπειρογνώμονας σε προγράμματα του ΟΟΣΑ.

✧ *Marsick Victoria*

Η **Τσέλη Αναστασία Λαζαρίδου** είναι Διευθύντρια της Αστικής Μη Κερδοσκοπικής Εταιρείας 50και Ελλάς, που ασχολείται με την ενδυνάμωση των ατόμων ηλικίας άνω των 50. Οι μεταπτυχιακές σπουδές της ήταν στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) και στη Συμβουλευτική στον Τομέα της Τοξικοεξάρτησης (Τομέας Ψυχιατρικής του University of California, San Diego, ΚΕΘΕΑ). Η διπλωματική της εργασία με τίτλο «Εκπαίδευση στην Τρίτη Ηλικία» εκδόθηκε από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Έχει συντονίσει πολυάριθμα προγράμματα εκπαίδευσης και ενεργοποίησης ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, με κύριο γνώμονα την ενεργή γήρανση και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους.

✧ *Εκπαίδευση ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας*

Η **Πιέρα Λευθεριώτου** δραστηριοποιείται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από το 1984 μέχρι σήμερα, ως στέλεχος της (νυν) Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με το οποίο συνεργάζεται ως μέλος ΣΕΠ από το 2014. Η ενασχόλησή της με την εκπαίδευση ενηλίκων αφορά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό και σε ευπαθείς ομάδες, την εκπαίδευση εκπαιδευτών και την εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού. Είναι πιστοποιημένη εκπαιδευτρια εκπαιδευτών ενηλίκων, μέλος του μητρώου αξιολογητών της διαδικασίας πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων του ΕΟΠΠΕΠ και μέλος του μητρώου κύριου διδακτικού προσωπικού του ΕΚΔΔΑ. Συνεργάζεται επίσης με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς ως εκπαιδευτρια σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών.

✧ *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*

Ο **Παρασκευάς Λιντζέρης** έχει σπουδάξει *Διοίκηση Επιχειρήσεων* (Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθήνας - ΑΣΟΕΕ) και σε μεταπτυχιακό επίπεδο *Διεθνείς Σχέσεις & Στρατηγική* (Lancaster University, UK) και *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Η διδακτορική του διατριβή (Πανεπιστήμιο Πατρών) έχει τίτλο «*Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μια συνθετική τυπολογία των δεξιοτήτων για την εργασία*». Έχει συγγράψει βιβλία και άρθρα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, τις πολιτικές εκπαίδευσης, κατάρτισης και πιστοποίησης προσόντων, τις θεωρίες μάθησης, τις δεξιότητες και την εκπαίδευση ενηλίκων. Έχει εργαστεί στην επαγγελματική κατάρτιση ενηλίκων και έχει συνεργαστεί με φορείς και οργανισμούς στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως ερευνητής σε θέματα κατάρτισης και πολιτικών απασχόλησης. Από το 2009 είναι Εκτελεστικός Διευθυντής του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών, Βιοτεχνών και Εμπόρων Ελλάδας.

✧ *Δεξιότητες - Τυπολογίες γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων*

✧ *Μάθηση βασισμένη στην εργασία (work-based learning)*

✧ *Engestrom Yrgo*

✧ *Illeris Knud*

Η **Χρύσα Μάνθου** σπούδασε Θεολογία και Φιλολογία και ολοκλήρωσε τη διδακτορική της διατριβή το 1999 με θέμα « Η εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής σε οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητους» στον τομέα Παιδαγωγικής (ΦΠΨ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργάστηκε για 32 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1978-2010) από τα οποία τα 7 (2003-2010) με την ιδιότητα της Διευθύντριας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων από το οποίο και συνταξιοδοτήθηκε. Σήμερα εργάζεται εθελοντικά ως εκπαιδευτικός στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων. Έχει εργαστεί ως επιστημονικός συνεργάτης στο ΤΕΙ Ηπείρου και ως ΣΕΠ στο ΕΑΠ. Έχει συμμετάσχει ως εκπαιδύτρια σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών για Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΙΔΕΚΕ, ΕΕΕΕ, ΕΚΔΔΑ). Τα ερευνητικά και συγγραφικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τις βιωματικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας με το ρόλο της τέχνης ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης, προβληματισμού και κριτικής σκέψης. Είναι τακτικό μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

✧ *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*

Ο **Θωμάς Κ. Μπαμπάλης** είναι Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) με γνωστικό αντικείμενο «Παιδαγωγική και Διά Βίου Μάθηση». Είναι μέλος του Συμβουλίου του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) του ΕΚΠΑ και Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος σε είκοσι (20) εξ αποστάσεως (E-learning) Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης του Κέντρου έχοντας επιμορφώσει περισσότερους από 10.000 εκπαιδευόμενους. Είναι, επίσης, Διευθυντής στο ΠΜΣ «Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και Δια Βίου Μάθηση» με δύο ειδικεύσεις: α) «Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές και Διοικητικές Πρακτικές» και β) «Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και στο Εργαστήριο «Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Δια Βίου Μάθησης και Επικοινωνίας» του Τμήματός του. Επιπλέον, έχει διατελέσει μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΣΕΠ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για τη Θεματική Ενότητα ΕΚΕ 50 (Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων). Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν κυρίως σε θέματα παιδαγωγικής και διά βίου μάθησης, εκπαίδευσης ενηλίκων, εκπαιδευτικού σχεδιασμού, διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Έχει δημοσιεύσει-επιμεληθεί έντεκα βιβλία, ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα, και μεγάλο αριθμό (άνω των 120) δημοσιεύσεων σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά με κριτές, κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους, κ.ά.

✧ *Ρόλοι εκπαιδευόμενων*

Ο **Μάνος Παυλάκης** είναι Λέκτορας Μάθησης Ενηλίκων και Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο Frederick και Learning Director στο JA Greece. Για χρόνια έχει εργαστεί ως εκπαιδευτής εκπαιδευτών, εκπαιδευτής και σύμβουλος ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων σε οργανισμούς στον δημόσιο, τον ιδιωτικό και τον τρίτο τομέα. Έχει συγγράψει εκπαιδευτικά υλικά και μελέτες σε θέματα σχετικά με Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Coaching, την Επιχειρηματική Εκπαίδευση, τις Οριζόντιες Ικανότητες για οργανισμούς, όπως το ΕΚΔΔΑ, το ΙΕΠ, το ΙΝΕ ΓΣΕΕ, ο ΣΕΒ κ.ά. Ήταν Learning Manager και δημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού για το πρόγραμμα 'Youreca', το οποίο έλαβε Βραβείο Ποιότητας και Αριστείας της Unesco και έχει διακριθεί για την κοινωνική του δράση, λαμβάνοντας, ως Πρόεδρος του MKO Youthnet Hellas, το Βραβείο Ευρωπαϊού Πολίτη από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 2013. Έχει πτυχία στην Ελληνική Φιλολογία (ΕΚΠΑ) και στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό (ΕΑΠ), μεταπτυχιακά διπλώματα στην Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (Leeds University Business School) και στις Πολιτικές Επιστήμες (Πανεπιστήμιο Κρήτης), και διδακτορικό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΑΠ), ενώ πρόσφατα ολοκλήρωσε μετα-διδακτορική έρευνα στη βασισμένη στην εργασία μάθηση στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης.

✧ *Argyris Chris*

✧ *Schon Donald*

Η **Μαρία Παυλή Κορρέ** σπούδασε στην Πάντειο Πολιτικές Επιστήμες και είναι διδάκτορας του Πανεπιστημίου Alcalá de Henares. Από το 1983 συνεργάστηκε ως επιστημονικός συνεργάτης με τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης σε προγράμματα για Τσιγγάνους, ενώ από το 1989-2018 ανήκε στο μόνιμο προσωπικό της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, όπου ασχολείτο με τον σχεδιασμό, ανάπτυξη, παρακολούθηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους (γενικό πληθυσμό και ευπαθείς κοινωνικά ομάδες) σε εθνικό επίπεδο. Από το 2012 συνεργάζεται με το ΕΑΠ στα μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και «Επιστήμες της Αγωγής». Από το 2018 είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο ΑΠΘ, στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με γνωστικό αντικείμενο «Διά Βίου Μάθηση και μη Τυπική Εκπαίδευση». Το συγγραφικό και ερευνητικό της έργο εστιάζεται σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, την εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικά ομάδων και τον σχεδιασμό προγραμμάτων διά ζώσης και ηλεκτρονικής μάθησης.

✧ *Εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων*

✧ *Ηλεκτρονική/Ψηφιακή μάθηση*

Η **Ήρα Παπαγεωργίου** σπούδασε Γλωσσολογία και Πολιτικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης. Συνέχισε με σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Κοινωνική Ανάπτυξη και εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα την εκπαίδευση ενήλικων μεταναστών, συνδυάζοντας τις παραπάνω επιστήμες. Είναι επιστημονική συνεργάτης του ΙΝΕ ΓΣΕΕ από το 2007 και με αυτή την ιδιότητα έχει ασχοληθεί με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τον συντονισμό εθνικών και διακρατικών προγραμμάτων στο πεδίο της διά βίου εκπαίδευσης. Έχει διδάξει τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση στα πεδία του γλωσσικού γραμματισμού, των δεξιοτήτων μελέτης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχει ασχοληθεί ερευνητικά με τα ζητήματα της πολιτειότητας, της διαπολιτισμικότητας και του ρόλου των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επίσης, είναι καθηγήτρια σύμβουλος στο ΜΠΣ Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- ✧ *Ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων*
- ✧ *Κριτική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων*
- ✧ *Brookfield Stephen*

Η **Ελένη Πρόκου** είναι καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Είναι αντιπρόεδρος της Comparative Education Society in Europe, αντιπρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης και ιδρυτικό μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το ερευνητικό και συγγραφικό της έργο επικεντρώνεται στην ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων / διά βίου μάθηση και στην ανώτατη εκπαίδευση. Πρόσφατα (το 2020) συνέγραψε το βιβλίο με τίτλο Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης στην Ευρώπη (Αθήνα: Διόνικος).

- ✧ *Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνική πολιτική*

Η **Νατάσσα Ράικου** είναι ΕΔΙΠ στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών και Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Σπούδασε Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στη συνέχεια έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Τόσο η διδακτορική της διατριβή, για την οποία έλαβε υποτροφία, όσο και η μεταδιδακτορική της έρευνα εντάσσονται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, με έμφαση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, καθώς και ελληνικές και διεθνείς δημοσιεύσεις. Είναι μέλος διαφόρων διεθνών και ελληνικών επιστημονικών δικτύων και κριτής σε τρία επιστημονικά περιοδικά, καθώς και Review Editor στο επιστημονικό περιοδικό ADULT EDUCATION Critical Issues. Το 2016 βραβεύτηκε από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων για δημοσιευμένο άρθρο της στο Journal of Transformative Education.

✧ *Ενηλικιότητα*

✧ *Dewey John*

✧ *Kegan Robert*

Ο **Γιώργος Σιμόπουλος** είναι σύμβουλος εκπαίδευσης στο γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα, κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έχει εργαστεί ως καθηγητής της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ως καθηγητής σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και ως επιστημονικός συνεργάτης στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, στη Γενική Γραμματεία Μεταναστευτικής Πολιτικής και στο Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ. Έχει συμμετάσχει στη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ηλεκτρονικού, στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, καθώς και σε δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις θεματικές της διδασκαλίας της γλώσσας, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εκπαιδευτικής ένταξης ατόμων με προσφυγικό / μεταναστευτικό υπόβαθρο.

✧ *Διαπολιτισμική ικανότητα*

Η **Μαρία Τερλιξίδου** σπούδασε Ελληνική και Αγγλική Φιλολογία στο ΕΚΠΑ και Ψυχολογία και Παιδαγωγική στο ΑΠΘ. Απέκτησε Master of Arts (Πανεπιστήμιο του Λονδίνου- Birkbeck College), με ειδίκευση στην Διοίκηση και Επιμόρφωση Στελεχών Επιχειρήσεων. Συμμετείχε σε πλήθος επιμορφωτικών και ειδικών προγραμμάτων Ελληνικών και ξένων Πανεπιστημίων όπως π.χ. το INSEAD, με σκοπό τη διαρκή και δια βίου επιμόρφωση στις εξελίξεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά και της εξασφάλισης των μεθόδων που οδηγούν στην αποδοτική εφαρμογή νέων τάσεων. Αφυπηρέτησε από την Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος ως Ανώτατος Διευθυντής Διοικητικού, ηγούμενη επί δεκαετία της Διεύθυνσης Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης Προσωπικού. Αφότου συνταξιοδοτήθηκε, ανέλαβε την οργάνωση και διοίκηση του I.B.S. - θυγατρική της Ένωσης Αμερικανών Τραπεζιτών. Στη συνέχεια προσκλήθηκε να οργανώσει και αναβαθμίσει την επιμόρφωση των συνεργαζόμενων με τον ΟΜΕΔ (Οργανισμό Μεσολάβησης και Διαιτησίας) στελεχών και μελών της συνδικαλιστικής διοίκησης, ανά την Ελλάδα. Υπήρξε Ιδρυτικό Μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και εξαρχής αιρετό Μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου. Συμμετείχε ενεργά σε πλήθος Συνεδρίων και πρόσφερε, αξιοποίησε και διεύρυνε την εμπειρία της στην εκτέλεση Κοινοτικών Προγραμμάτων και Πρωτοβουλιών, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και σε άλλες ενέργειες της Ε.Ε.Ε.Ε.

✧ *Εργασία σε ομάδες (εκπαιδευτική τεχνική)*

Η **Άννα Τσιμπουκλή** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Διά βίου μάθησης, δυναμικής ομάδας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στον Τομέα Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι ορκωτό μέλος της Ένωσης Βρετανών Ψυχολόγων και του Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων (ΣΕΨ) καθώς και ιδρυτικό μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές σπουδές και τη διδακτορική της διατριβή, στο Institute of Education του University of London και διεξήγαγε μεταδιδακτορική έρευνα στο Institute of Psychiatry, King's College, London. Διετέλεσε Διευθύντρια Εκπαίδευσης του ΚΕΘΕΑ για σχεδόν 30 χρόνια, ενώ συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως διδάσκουσα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων», από την έναρξη της λειτουργίας του. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων, τη δυναμική της ομάδας, τα προγράμματα διά βίου μάθησης, μη τυπικής εκπαίδευσης και τη πρόληψη και θεραπεία των εξαρτήσεων.

✧ *Βιωματική / εμπειρική μάθηση*

✧ *Δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας*

Η **Νίκη Φύλλιπς (MA, PhD)** είναι Διδάκτορας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΕΑΠ με εξειδίκευση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στελεχών επιχειρήσεων. Σπούδασε Γλωσσολογία και Ξένες Γλώσσες και ολοκλήρωσε μεταπτυχιακές σπουδές στη Θεατρολογία (Πανεπιστήμιο La Trobe, Αυστραλία). Είναι πιστοποιημένη Εκπαιδύτρια Ενηλίκων από τον ΕΟΠΠΕΠ και Αξιολογήτρια Εκπαιδευτών Ενηλίκων, καθώς και πιστοποιημένη αξιολογήτρια ανθρωπίνων πόρων από τον διεθνή οργανισμό Donald Kirkpatrick. Επίσης, είναι τακτικό μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για 17 χρόνια (1995-2012) εργάστηκε ως επικεφαλής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού στην Τράπεζα Κύπρου (Ελλάδας), ενώ από το 2003, διδάσκει στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, καθώς και σε άλλα ακαδημαϊκά ιδρύματα της χώρας και του εξωτερικού, σε μεταπτυχιακά προγράμματα στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Οργανωσιακής Ψυχολογίας. Έχει μεταφράσει επιστημονικά βιβλία στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Αγγλικά-Ελληνικά) και έχει δημοσιεύσει ακαδημαϊκά εγχειρίδια στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης. Το 2012 ίδρυσε την εταιρεία Skills (www.training4skills.com) με την οποία παρέχει υπηρεσίες εκπαίδευσης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού σε επιχειρήσεις.

✧ *Gardner Howard*

Ο **Ιωσήφ Φραγκούλης** είναι Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε). Από το Ακαδημαϊκό Έτος 2003 έως και σήμερα εργάζεται ως Καθηγητής Σύμβουλος και τα τελευταία έξι έτη ως Συντονιστής στη Μεταπτυχιακή Θεματική Ενότητα «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Είναι μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) και ιδρυτικό μέλος του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό εργασιών σε συλλογικούς τόμους σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά σχετικά με την εκπαίδευση και διδακτική ενηλίκων, την εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, τις βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές, το mentoring, την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση. Έχει συγγράψει εκπαιδευτικά βιβλία και έχει συμμετάσχει στην παραγωγή διδακτικού υλικού τόσο με χρήση συμβατικών μεθόδων εκπαίδευσης, όσο και με χρήση μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

✧ *Κύκλος μάθησης του Kolb*

✧ *Περιβαλλοντική εκπαίδευση ενηλίκων*

Ο **Νίκος Φωτόπουλος** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία των Πολιτισμικών και Εκπαιδευτικών Πρακτικών», καθώς και Επιστημονικός Διευθυντής του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ. Έχει διδάξει και έχει δώσει διαλέξεις ως επισκέπτης καθηγητής σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ελλάδας και του εξωτερικού αντίστοιχα. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα κινούνται στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, της κοινωνιολογίας του πολιτισμού, της κριτικής πολιτισμικής ανάλυσης και θεωρίας. Έχει συμμετάσχει σε πλήθος επιτροπών ως εμπειρογνώμονας για θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, κατάρτισης, διά βίου μάθησης και απασχόλησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, ενώ άρθρα του έχουν συμπεριληφθεί σε συλλογικούς τόμους, ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά διεθνών συνεδρίων.

✧ *Πιστοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων*

Η **Μαρία Χρήστου** είναι Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Είναι κάτοχος πτυχίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική: Υποκατεύθυνση Εκπαίδευση Ενηλίκων – Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση – Διά Βίου Μάθηση και εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός. Επίσης, είναι πιστοποιημένη εκπαιδύτρια ενηλίκων από τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και τακτικό μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα ερευνητικά και επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας, με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών μέσω βιωματικών τεχνικών διδασκαλίας και μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Έχει συμμετάσχει ως εκπαιδύτρια σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ως συγγραφέας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Έχει δημοσιεύσει άρθρα της σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά και έχει παρουσιάσει εισηγήσεις της σε διεθνή και πανελλαδικά συνέδρια.

✧ *Πεδία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ Ε.Ε.Ε.Ε.

WEBSITE: www.adulteduc.gr Email: adulteduc2@gmail.com

ΤΗΛ. 2106012297 Διεύθυνση: Λεωφ. Κηφισίας 89-91, 11523 Αθήνα

Ποιοι είμαστε

Η Ε.Ε.Ε.Ε. είναι Σωματείο Μη Κερδοσκοπικό. Ιδρύθηκε το 2004 και μέχρι σήμερα έχουν εγγραφεί 1.860 μέλη. Συνεργάζεται στην Ελλάδα και στο εξωτερικό με φορείς, οργανισμούς και εμπειρογνώμονες που ασχολούνται με το πεδίο αυτό. Έχει πραγματοποιήσει διεθνή συνέδρια, πολυάριθμα σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα. Εκδίδει, από το 2021, το δίγλωσσο open access περιοδικό με τίτλο: «Εκπαίδευση Ενηλίκων : Κρίσιμα ζητήματα - Adult Education: Critical Issues». Το οποίο αναρτάται στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) στη διεύθυνση ePublishing

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/aeci/>

Σε ποιους απευθυνόμαστε

Η Ένωση απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, στελέχη Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRs) και εκπαιδευτικούς, που ενδιαφέρονται για την Εκπαίδευση Ενηλίκων με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Τομείς Δραστηριότητας

- ✧ Υλοποίηση σεμιναρίων, καθώς και προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση, στους τομείς:
 - ▣ Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων
 - ▣ Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών
 - ▣ Επιμόρφωση Στελεχών Επιχειρήσεων
- ✧ Μελέτες σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- ✧ Υλοποίηση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων
- ✧ Διοργάνωση Διεθνών Συνεδρίων
- ✧ Έκδοση βιβλίων
- ✧ Έκδοση του περιοδικού Εκπαίδευση Ενηλίκων (49 τεύχη, 2004-2021)
- ✧ Παραγωγή έντυπου και ηλεκτρονικού διδακτικού υλικού
- ✧ Δράσεις που αφορούν στην προώθηση και ανάπτυξη των επαγγελματικών και επιστημονικών ενδιαφερόντων των μελών της Ένωσης

Εκπαιδευτική Μεθοδολογία

Η Ένωση αξιοποιεί με έμφαση τις μεθόδους:

- ✧ Βιωματικοί και Καινοτομικοί τρόποι Μάθησης
- ✧ Εκπαίδευση μέσω χρήσης της Τέχνης
- ✧ Μετασχηματισμός στερεοτυπικών αντιλήψεων
- ✧ Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση



ISBN: 978-618-86329-1-2