



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής
Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Άρθρο

«Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση από απόσταση:
Νέες προκλήσεις για το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας»

Δημήτρης Σιδηρόπουλος



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



1 Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία στην εκπαίδευση ενηλίκων συμπεριλαμβάνονται όλες οι σχεδιασμένες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης – ανεξαρτήτως του επιπέδου και του χαρακτήρα τους –, οι οποίες έχουν ως σκοπό την ολοκληρωμένη προσωπική ανάπτυξη και τη δημιουργική ένταξη των ενηλίκων –με βάση την ηλικία, τους κοινωνικούς τους ρόλους, την αυτοαντίληψη τους– ως προσώπων, εργαζομένων και ενεργών πολιτών στο κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό γίγνεσθαι (Rogers 2002, Merriam & Brockett 1997). Οι παραπάνω εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντάσσονται –για λόγους μεθοδολογικούς– σε δύο κύριους κλάδους: α) στη γενική εκπαίδευση ενηλίκων, που σχετίζεται πρωτίστως με την ψυχο-κοινωνική, συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και β) στην αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και προώθηση των καταρτιζόμενων στην απασχόληση, που σχετίζεται πρωτίστως με την επαγγελματική ανάπτυξη και την κοινωνική/επαγγελματική κινητικότητα (Βεργίδης & Καραλής 2004).

Η εκπαίδευση ενηλίκων σχετίστηκε με την οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική παγκοσμιοποίηση, η οποία έδωσε έμφαση στην «κοινωνία της γνώσης» υπό την έννοια της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και της πιστοποίησης των επαγγελματιών προσόντων με σκοπό να ενισχυθεί η γεωγραφική κινητικότητα των πολιτών και εργαζομένων σε διεθνές επίπεδο (Πρόκου 2004).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η εκπαίδευση ενηλίκων ενισχύθηκε σημαντικά ύστερα από τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, γνωστή και ως «η Μεταρρυθμιστική Συνθήκη», το 2007, επειδή προσδιορίστηκε ως το βασικό θεσμικό εργαλείο εθνικών στρατηγικών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών επαγγελματικής εισόδου/ανόδου στην αγορά εργασίας, βελτίωση της ποιότητας ζωής και προσωπικής ανάπτυξης των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Griffin 2006a, Holford 2008). Στην Ελλάδα η συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης παραμένει μέχρι σήμερα σε χαμηλά επίπεδα, αφού η χώρα μας κατατάσσεται στις τρεις τελευταίες θέσεις μεταξύ των είκοσι επτά κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹ (Καραλής 2013).

¹ Ως προς αυτό το σκοπό, ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ν. 3879/2010 με στόχο να λειτουργήσουν ως θεσμικοί φορείς υλοποίησης -σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης- εκπαιδευτικών προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων με στόχο: α) τη δημιουργία θετικών στάσεων για τη μάθηση και την αλλαγή, β) την ενίσχυση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, γ) την προσαρμοστικότητα στο σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, δ) την επανα)φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ε) την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την επαγγελματική εξέλιξη, ε) τη συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης και πληροφορίας, στ) την αναβάθμιση των συνθηκών εκπαίδευσης, εργασίας και διαβίωσης των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, ζ) την ανάπτυξη του ενεργού πολίτη, η) τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, θ) την προαγωγή της ισότητας των δύο φύλων, ι) τον περιορισμό του ψηφιακού αναλφαριθμητισμού. Βλ. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (<http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon>).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



2 Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και εκπαίδευση ενηλίκων από απόσταση

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια διά βίου διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας άνδρες και γυναίκες είτε ως άτομα είτε ως μέλη ομάδων και θεσμών (συν)εργάζονται, με σκοπό να βελτιώσουν τον εαυτό τους ως πρόσωπα και μέλη της κοινότητας και να συμβάλουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσω της ανάπτυξης κοινωνικογνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και λειτουργικών δεξιοτήτων, της απόκτησης γνώσεων και της εσωτερίκευσης ποικίλων αξιών, αρχών και ευαισθησιών για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων της καθημερινής ατομικής και κοινωνικής τους ζωής (Griffin 2006b).

Επιπροσθέτως, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μέσω ενός ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: α) αποκτούν βασικές και εξειδικευμένες γνώσεις με στόχο την ισότιμη ένταξή τους στο εκπαιδευτικό και συνακολούθως κοινωνικό σύστημα, β) συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν και ενεργούν ως αυτόνομες ψυχοσωματικές οντότητες στη μαθησιακή διαδικασία και γ) αναπτύσσουν εξωτερικά κίνητρα, για να ανταποκριθούν με πληρότητα στον θεσμικό, κοινωνικό και επαγγελματικό τους ρόλο και εσωτερικά κίνητρα, ώστε να αναδομήσουν τις πρότερες λανθάνουσες/δυσλειτουργικές γνώσεις, δεξιότητες και πρότερες εμπειρίες τους (Καραλής 2010, Pont 2004).

Η αναφερόμενη στοχοθεσία των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέεται και σχετίζεται άμεσα με την αποστολή και τις εκπαιδευτικές δράσεις και παρεμβάσεις του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και αναδεικνύει τον νέο σημαντικό θεσμικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ως συντονιστικό και επιτελικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα γλωσσικής πολιτικής - με σκοπό την «ενίσχυση των διδασκόντων εκπαιδευτών ενηλίκων της ελληνικής γλώσσας στο εσωτερικό και το εξωτερικό» (Holford 2002). Στην κατεύθυνση αυτή το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας λειτουργεί: α) τις «Φρυκτωρίες» ως μία διαδικτυακή κοινότητα επικοινωνίας, μάθησης και αλληλο-υποστήριξης των Ελλήνων διδασκόντων την ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα του εξωτερικού (<http://www.fryktories.gr>) και β) τις «Διαδρομές» ως ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό, στο πλαίσιο της Πράξης «Ανάπτυξη επιπέδων πιστοποίησης της γνώσης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης - Πιστοποίηση επάρκειας ελληνομάθειας για Ομογενείς ή Αλλογενείς» (<http://elearning.greek-language.gr>).

Αφετηρία για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας είναι το γεγονός ότι το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας καλείται σήμερα να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις και ανάγκες και να υποστηρίξει πολυεπίπεδα, συστηματικά και οργανωμένα τους διδάσκοντες την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο εσωτερικό και στο εξωτερικό ως εκπαιδευτές ενηλίκων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως περιγράφεται στην Πράξη «Πιστοποίηση ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας» (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, αρ. Απόφ. 8730/10/06.2010), το αντικείμενο της συγκεκριμένης συμπεριλαμβάνει: «τον σχεδιασμό και τη δημιουργία υλικού για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη, την αξιολόγηση του συστήματος από απόσταση επιμόρφωσης «Διαδρομές», την



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

επιμόρφωση/κατάρτιση των διδασκόντων την ελληνική ως ξένη γλώσσα από απόσταση, την επιμόρφωση/κατάρτιση των δασκάλων της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την επιμόρφωση/κατάρτιση ειδικού κοινού στην ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα και την υλοποίηση πρακτικών προτάσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας» (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας αρ. πρ. 1998/31/10/2013).

Όπως φαίνεται, στις δράσεις της αναφερόμενης Πράξης συμπεριλήφθησαν: α) η επιμόρφωση/κατάρτιση των διδασκόντων την ελληνική ως ξένη γλώσσα από απόσταση και β) η παραγωγή επιμορφωτικού, υποστηρικτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή για την εκπαιδευτική υποστήριξη της επιμόρφωσης/κατάρτισής τους. Το παρόν άρθρο ανήκει στο δεύτερο σκέλος των παραπάνω δράσεων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, ένα εγχείρημα σύνθετο, απαιτητικό και ταυτοχρόνως άκρως σημαντικό. Αυτό συμβαίνει, επειδή, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά στις επόμενες ενότητες, ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων ενός προγράμματος ανοικτής και εξ αποστάσεως επιμόρφωσης/κατάρτισης διαμορφώνει το μαθησιακό πλαίσιο, επιδρά στον βαθμό αποτελεσματικότητας και τελικώς υποστηρίζει και ενδυναμώνει τους εν ενεργεία και εν δυνάμει εκπαιδευτές ενηλίκων.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία, διαρθρώθηκε σε πέντε (5) επιμέρους κεφάλαια. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη επισκόπηση στις βασικές θεωρητικές αρχές, που συνεκτιμώνται στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική ανάπτυξη των κύριων θεωριών εκπαίδευσης ενηλίκων (ανδραγωγική, εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή, μετασχηματίζουσα μάθηση). Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων (λόγοι εμπλοκής, μαθησιακά εμπόδια, εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθησιακό σύμβολο) που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται ο θεσμικός, εκπαιδευτικός/κοινωνικοπολιτικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων με βάση τις αναφερόμενες κύριες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο αναδεικνύεται η σημαντική επίδραση του εκπαιδευτή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση, στα οποία η αλληλεπικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων γίνεται μέσω της χρήσης πολυμεσικών εφαρμογών των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας.

3 Βασικές αρχές στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι βασικές θεωρητικές αρχές στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν τις ρίζες τους στο κίνημα της Νέας Αγωγής με κύριο εκφραστή τον John Dewey και στην ανθρωπιστική/πρόσωπο-κεντρική ψυχολογία με κύριο θεωρητικό τον Carl Rogers, ο οποίος επισήμανε τη μοναδικότητα των εκπαιδευομένων ως προσωπικότητες και της σημαντικότητας των διαπροσωπικών σχέσεων και ανακάλυψε ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών σε ποικίλους τομείς της



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως είναι η ψυχοθεραπεία, η προπονητική και η συμβουλευτική (Cornelius-White 2007, Rogers 1961).

Ο Dewey κατέδειξε τη σημαντικότητα συμπερίληψης στη διδακτική πράξη των αρχών του αυτοπροσδιορισμού, της αυτορύθμισης, της συν-υπευθυνότητας, της αξιοποίησης των εμπειριών των εκπαιδευομένων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτή και της ομάδας. Συνδυάζοντας την εκπαίδευση με τη θεωρία της ανάπτυξης, ο Dewey υποστήριξε ότι οι άνθρωποι έχουν έμφυτη τη θέληση και την ικανότητα να μαθαίνουν και να εξελίσσονται σε όλες τις συνιστώσες της προσωπικότητάς τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. (Dewey 1938, Fairfield 2011). Αυτό συμβαίνει, όταν ενεργούν, δραστηριοποιούνται σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής, αλληλεπιδρούν, επεξεργάζονται τις εμπειρίες τους, στοχάζονται και κινητοποιούνται με βάση τόσο τις (φυσικές) ανάγκες τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους όσο και τις πραγματικές ανάγκες της τοπικής κοινότητας, της κοινωνίας και της δημοκρατίας. Για τον Dewey η εκπαίδευση είναι πρωτίστως μια κοινωνική διαδικασία, είναι ανάπτυξη, δεν είναι μία προετοιμασία για τη ζωή, είναι ζωή αυτή καθ' αυτή (Martin 2003).

Οι παραπάνω βασικές θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις είναι σημαντικές στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης με σκοπό την υπαρκτή, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων εργαζομένων και πολιτών². Έτσι δίδεται ιδιαίτερη σημασία στα προσωπικά χαρακτηριστικά και στις ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες της ομάδας των εκπαιδευομένων), στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) γενικές δεξιότητες (συναισθηματική νοημοσύνη, ευελιξία, διαχείριση στρες, θέληση για μάθηση, ετοιμότητα για δράση, αναλυτική σκέψη, δημιουργικότητα), β) δεξιότητες αυτοδιαχείρισης (επίλυση συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, προσωπική ευθύνη, αυτοπεποίθηση, μεταγνώση) και γ) γενικές δεξιότητες σε σχέση με τους άλλους (αλληλοσεβασμός, αμοιβαία εκτίμηση, ανεκτικότητα, ενσυναίσθηση, ικανότητα να ασκείς και να δέχεσαι (καλοπροαίρετη) κριτική, επικοινωνιακές (διαπολιτισμικές) δεξιότητες ως μέλος ομάδας) (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning 2007, Mezirow 1989).

4 Κύριες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου, στο οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων βασιζονται τις ποικίλες εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, καθώς σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων έχει πρώτη και βαρύνουσα σημασία, επειδή τους βοηθά: α) να προσδιορίσουν την εκπαίδευση ως μια σχεσιοδυναμική διαδικασία ανάπτυξης και κοινωνικο-

² Όπως, μάλιστα, έχει παρατηρηθεί, σε περιπτώσεις όπου καταγράφονται δυσκολίες στην εξεύρεση εργατικού δυναμικού σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, αυτό οφείλεται πρωτίστως στο γεγονός ότι οι υποψήφιοι εργαζόμενοι πέραν των τυπικών/ακαδημαϊκών τους προσόντων έχουν χαμηλό βαθμό ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης και συνακολούθως έλλειμμα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



γνωστικής επεξεργασίας και αναδιαμόρφωσης των πρότερων αποκτημένων γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων της ομάδας αναφοράς, β) να προσαρμόσουν τις συλλογιστικές, συμπεριφορικές και διδακτικές τους εκδηλώσεις και πρακτικές στο ισχύον κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, γ) να περιορίσουν τις λανθασμένες/άστοχες -και ενδεχομένως αυθαίρετες- επιλογές τους στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, δ) να καταστούν ικανοί στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών τους επιλογών, δράσεων και παρεμβάσεων με ένα περισσότερο έγκυρο και αξιόπιστο επιστημονικό τρόπο και ε) να διευρύνουν και να αναδείξουν τον κοινωνικό-επαγγελματικό και θεσμικό τους ρόλο ως επαγγελματίες πλήρους απασχόλησης και ε) να βελτιώσουν τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Zmeyon 1998, Taylor 1997).

Οι κύριες θεωρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν κοινές αφετηρίες, επιρροές και συγκλίσεις, αφού: α) αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή ενηλίκων περισσότερο ως εμπυχωτή, διευκολυντή, διαμεσολαβητή και συντονιστή της ομάδας των εκπαιδευομένων και λιγότερο ως «μεταβιβαστή γνώσεων, συμπεριφορών και αξιών», β) θέτουν ως κύριους εκπαιδευτικούς σκοπούς τον κριτικό (ανα)στοχασμό, την αμφισβήτηση των κοινωνικο-γνωστικών παραδοχών, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, τη λήψη δράσεων σε πρακτικό επίπεδο με στόχο την ατομική και κοινωνική αλλαγή, την κριτική επεξεργασία και αναδιαμόρφωση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών και γ) εφαρμόζουν ως βασικές τεχνικές μάθησης την εργασία σε ομάδες, τη συζήτηση, τις ερωτήσεις-απαντήσεις, τη μελέτη περίπτωσης, τη διαχείριση/επίλυση προβλημάτων και τις δραματικές και εικαστικές τέχνες (παιγνίδι ρόλων, ζωγραφική) (Terry 2001, Scott 1993, Davenport & Davenport 1985).

Για λόγους μεθοδολογικούς επιλέχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας να γίνει στα επόμενα κεφάλαια μια σύντομη και περιεκτική αναφορά στις τρεις (3) κύριες θεωρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων, που είναι η θεωρία της Ανδραγωγικής, η εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή και η μετασηματιζούσα μάθηση με αναφορά (και) στη μεταμοντέρνα θεωρητική προσέγγιση της Ομάδας του Νέου Λονδίνου.

4.1 Η θεωρία της Ανδραγωγικής

Η θεωρία της Ανδραγωγικής, προσδιορίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 ως «η τέχνη και η επιστήμη, που βοηθά τους ενηλίκους να μαθαίνουν» από τον Malcolm Knowles, ο οποίος την ανέπτυξε στο έργο «The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy» (Knowles 1980). Σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι: α) έχουν εγγενή ψυχο-κοινωνική ανάγκη να αναπτύσσουν συνεχώς τον βαθμό της αυτογνωσίας, της αυτοπραγμάτωσης, του αυτοπροσδιορισμού τους, β) χρειάζεται να έχουν αυτεπίγνωση αναφορικά με τη σπουδαιότητα την ωφελιμότητα της ενεργητικής εμπλοκής και συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, γ) έχουν ποικίλες και σύνθετες πρότερες κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες, που τους διαφοροποιούν σημαντικά από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους, που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό και στην



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δ) έχουν ισχυρά θετικά κίνητρα να μάθουν, να αλλάξουν και να αποκτήσουν νέες (άμεσα εφαρμόσιμες) γνώσεις και δεξιότητες, εάν συνειδητοποιήσουν ότι έτσι γίνονται πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση περιστάσεων και προβλημάτων της καθημερινής προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής τους ζωής (Evans & Waring 2006, Knowles 1968).

Ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης, ο Knowles πρότεινε το μοντέλο «όλο – μέρος – όλο», όπου οι εκπαιδευτές αρχικώς δίνουν μια συνολική αναφορά του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, στη συνέχεια αναλύουν τα επιμέρους θεματικά περιεχόμενα και στην τελική φάση συνδέουν τα μεμονωμένα μέρη που στην προηγούμενη φάση αναπτύχθηκαν σε ένα όλο, ώστε να προκύψει η ολοκληρωμένη κατανόηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης (Κόκκος 2005α, Knowles 1984).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αρχές, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργούν πρωτίστως ως διευκολυντές των εκπαιδευομένων στη μάθηση, στην αλλαγή και στην επεξεργασία των εμπειριών τους. Σύμφωνα με τον Jarvis η αληθινή εκπαίδευση ενηλίκων ξεκινά από τις καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευομένων, τα ερωτήματα που αυτές γεννούν και τις πολλαπλές, αιτιολογημένες απαντήσεις που δίνονται από την ομάδα των εκπαιδευομένων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Συνακολούθως, ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι διαμεσολαβητικός, αφού μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ερωτοαπαντήσεων, συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αλλάξουν κοινωνικο-γνωστικά και συναισθηματικά και έτσι να πραγματωθεί η αληθινή μάθηση (Jarvis 1987a, Jarvis et al. 2003).

Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επιλογής και της εφαρμογής: α) μιας διαρκούς σπειροειδούς μαθησιακής διαδικασίας, όπου οι εκπαιδευόμενοι οικοδομούν σε γνωστικά σχήματα τις εμπειρίες τους, τις παρατηρούν και αναστοχάζονται, διαμορφώνουν αφηρημένες έννοιες και ιδέες, με τις οποίες πειραματίζονται σε νέες πραγματικές περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής (Kolb 2000), β) ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών, που έχουν ως κύριο σκοπό την άσκηση των εκπαιδευομένων στην αυτοκατευθυνόμενη/αυτορρυθμιζόμενη μάθηση -επιλογή των στόχων, του τρόπου/χρόνου μάθησης, της μορφής (αυτο)αξιολόγησης των επιτευγμάτων (Merriam 2001) - και γ) της ισότιμης ψυχοδυναμικής, αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτή και της ομάδας των εκπαιδευομένων ενηλίκων (Knowles 1992, Tennant & Pogson 1995).

4.2 Εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή

Το κίνημα της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 και εφαρμόστηκε καταρχάς σε προγράμματα καταπολέμησης του γλωσσικού αναλφαριθμητισμού στις χώρες της Λατινικής Αμερικής από τον Paulo Freire ως κίνημα των ισχυουσών κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών συνθηκών της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (Roberts 1996).

Ο Freire, μέσω μιας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης, αξιοποίησε και ανέδειξε τα βιώματα των «καταπιεσμένων» ενηλίκων με σκοπό να υποστηρίξει τα ατομικά τους δικαιώματα για προσωπική ανάπτυξη, κριτική συνειδητοποίηση, πολιτισμική ελευθερία, πολιτική συμμετοχή στα



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

κοινά, κοινωνική δικαιοσύνη, λειτουργικό εγγραμματισμό και κοινωνικο-γνωστικό αυτοπροσδιορισμό (Freire 1972b, Mayo 1998). Σύμφωνα με τον Freire, ο βασικός σκοπός των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι οι ενήλικες να ενδυναμωθούν, να απελευθερωθούν και να αναστοχαστούν –μέσω της εκπαίδευσης με τη βοήθεια κριτικών (αυτο)ερωτήσεων– ώστε να καταστούν περισσότερο ικανοί: α) να κατανοούν το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, που διαμορφώνουν οι καθεστωτικές πολιτικές και οι κυρίαρχες/ηγεμονικές κουλτούρες και β) να αναλάβουν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν συλλογικές κοινωνικο-πολιτικές δράσεις ώστε να επιφέρουν μικρές ή μεγάλες αλλαγές στη δομολειτουργία του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος (Freire & Faundez 1989).

Η βασική τεχνική μάθησης που προτείνει ο Freire στην εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή – στα χνάρια της μαιευτικής μεθόδου του Ηράκλειτου και του Σωκράτη– είναι η διαλεκτική συζήτηση με επιχειρήματα ως διεργασία προσωπικής απελευθέρωσης, που προάγει και αναδεικνύει τον αλληλοσεβασμό, την ανεκτικότητα, τη διαφορετικότητα και την αξιοπρέπεια μεταξύ όλων των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων, η θέση ερωτήσεων αποκλίνουσας σκέψης και το μοίρασμα των ατομικών νοηματοδοτήσεων και ερμηνειών από όλα τα μέλη της ομάδας εκπαίδευσης (Roberts 1998).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αρχές, που επέδρασαν σημαντικά στο έργο των Mezirow & Jarvis οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργούν πρωτίστως ως διευκολυντές της διαλεκτικής συζήτησης μέσω της οποίας οι ενήλικες εκπαιδεύονται, ώστε: α) να αλληλεπιδρούν με ερωτοαπαντήσεις, να κοινοποιούν και να παρέχουν ανατροφοδότηση στις τρέχουσες γνώσεις, εμπειρίες και κοινωνικο-γνωστικές τους ιστορίες, β) να διερευνούν, να στοχάζονται και να νοηματοδοτούν με κριτικό και ανοιχτό τρόπο διλημματικές κοινωνικο-πολιτισμικές περιστάσεις της ιστορίας του ανθρώπινου πολιτισμού και της σύγχρονης πραγματικότητας και γ) να (συν)ενεργούν δραστικά και χειραφετημένα σε διεργασίες μετασχηματισμού και αναδιαμόρφωσης της δομής και λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών (Choy 2010, Κόκκος 2005β).

4.3 Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί αντικείμενο μιας εκτενούς, δημιουργικής και διαλεκτικής συζήτησης στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 από τον Jack Mezirow, ο οποίος συμπεριέλαβε στοιχεία από προηγούμενες θεωρίες στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, που είχαν αναπτύξει ο Dewey, ο Freire, ο Knowles, ο Kegan, ο Habermas και ο Goleman και ενίσχυσε την επιστημονική αυτοτέλεια της εκπαίδευσης ενηλίκων ως γνωστικό αντικείμενο (Kitchenham 2008).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση δίνει έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό και στην αναδιαμόρφωση των εσφαλμένων και/ή δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων και αντιλήψεων, μέσω των οποίων οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν διάφορες επιστημολογικές, κοινωνικο-πολιτικές, ηθικές και φιλοσοφικές παραμέτρους της καθημερινής τους ζωής (Mezirow 1978). Σύμφωνα με τον Mezirow οι ενήλικες χρειάζεται: α) να (αυτο)επανεξετάσουν κριτικά πρότερες πρακτικές επίλυσης



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

προβλημάτων, όταν βρεθούν έναντι αποπροσανατολιστικών διλημματικών περιστάσεων, β) να διερευνήσουν και να δοκιμάσουν να ασκήσουν εναλλακτικούς κοινωνικογνωστικούς ρόλους, γ) να επαναδιαπραγματευτούν τις παλαιότερες και να συνάψουν νέες σχέσεις, δ) να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, για να υλοποιήσουν πρωτότυπες δράσεις και εναλλακτικές συμπεριφορές (Cranton & King 2003).

Με βάση τα παραπάνω, οι ενήλικες εκπαιδεύονται ώστε: α) να συνειδητοποιήσουν τη σημαντική επίδραση των κοινωνικογνωστικών παραγόντων στην τρέχουσα ερμηνευτική τους αντίληψη και κατανόηση της πραγματικότητας, β) να διαμορφώσουν μια μετασχηματίζουσα οπτική για τον περιβάλλοντα κόσμο και γ) να καταστούν περισσότερο ανοιχτοί και δεκτικοί σε ξένες/ανοίκειες θέσεις και σε καινές ιδέες (Mezirow 1998).

Επομένως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργούν πρωτίστως ως εμπυχωτές και ως καθοδηγητές, οικοδομώντας ένα φιλόξενο μαθησιακό πλαίσιο, εντός του οποίου οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, ενδυναμώνονται και ασκούνται ώστε: α) να αναδιαμορφώσουν με ευελιξία και αυτονομία τις ατομικές τους πεποιθήσεις, β) να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να δράσουν ως κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες, όντας σε ενσυναίσθηση και συνεχή αλληλεπίδραση με τα ισχύον κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, γ) να επανανοηματοδοτήσουν και να επαναξιολογήσουν τις παγιωμένες, εθμικές συλλογιστικές και συμπεριφορές τους και να προχωρήσουν σε θετικές αλλαγές και νέες υψηλότερες προσδοκίες (Mezirow 1994).

Ως προς αυτόν τον σκοπό οι εκπαιδευτές ενηλίκων συμπεριλαμβάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως τεχνικές μάθησης και διδασκαλίας, τη νοηματική επεξεργασία αυθεντικών κοινωνικών ιστοριών, τη λειτουργική ανάλυση παγιωμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων, την τήρηση γραπτού/ψηφιακού ημερολογίου, τη μελέτη μίας ποικιλίας πηγών και πόρων μάθησης, την ανοιχτή διαλεκτική συζήτηση με τη χρήση λογικών επιχειρημάτων και τη δραματοποίηση προσωπικών και κοινωνικών περιστάσεων του πραγματικού καθημερινού κόσμου (King 1997).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι αναφερόμενες τεχνικές μάθησης είναι λιγότερο αποτελεσματικές, όταν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατοικούν στα μεγάλα αστικά κέντρα και στις μετανεωτερικές μητροπόλεις των ανεπτυγμένων κρατών. Αυτή τη σημαντική (αρνητική) επίδραση του πλουραλιστικού, πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού περιβάλλοντος των μεγαλουπόλεων - σε διεθνές- επίπεδο στην εκπαίδευση ενηλίκων επιχειρεί να αναδείξει η Ομάδα του Νέου Λονδίνου. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι ενήλικες επιδέχονται κοινωνικοποιητικές επιρροές από ανόμιους πολιτισμούς, συγχρωτίζονται με ανοίκειες κουλτούρες και βιώνουν πολλαπλές και πρωτότυπες εμπειρίες. Ως συνέπεια οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν περισσότερες και πολυεπίπεδες δυσκολίες να διακρίνουν και να εντοπίσουν με σαφήνεια την αφετηρία των τρεχουσών κοινωνικο-γνωστικών και ψυχολογικών τους πεποιθήσεων και συμπεριφορών ώστε να προχωρήσουν ακολούθως σε μετασχηματιστικές, θετικές αλλαγές των συγκριμένων στην καθημερινή τους ζωή (Dirkx et al. 2006).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



5. Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν εν δυνάμει την ικανότητα να αναστοχάζονται και μαθαίνουν με έναν τρόπο διαφορετικό και πιο ολιστικό συγκριτικά με τους ανηλίκους (Rogers 1986). Στο μέτρο δε και βαθμό που τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων υιοθετούν τις συγκεκριμένες θεωρητικές παραδοχές, οι ενήλικες μπορούν να αναστοχάζονται κριτικά και να επανεξετάζουν δημιουργικά τις αιτίες και τις ιδεολογικές ρίζες των ποικίλων προβληματικών ψυχοκοινωνικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και να αναζητούν περισσότερο λειτουργικές διαχειρίσεις ή λύσεις (Brookfield 1986, Knowles 1978).

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από: α) αυτοκατευθυντικότητα, αφού έχουν ανάγκη να αναλάβουν την ευθύνη για τη ζωή και τις αποφάσεις τους, β) πρακτικότητα και προσανατολισμό στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αφού δυσανασχετούν με τη θεωρία και προτιμούν άμεσα εφαρμόσιμες/πρακτικές γνώσεις με περισσότερο χρηστικό περιεχόμενο, γ) στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις, αφού η ωριμότητα και οι εμπειρίες τους συνήθως τους οδηγούν σε ακαμψία και αδράνεια, δ) βραδύτερους ρυθμούς μάθησης, αφού οι ενήλικες τείνουν να μαθαίνουν γνώσεις και δεξιότητες σε βάθος με την πάροδο του χρόνου με έναν πολύ προσωπικό τρόπο, ε) τις εμπειρίες του ως βασικός πόρος μάθησης και αλλαγής, αφού τις συνδέουν για να κατανοήσουν τις νέες έννοιες, στ) κίνητρα, αφού η μάθηση στην ενήλικη ζωή πραγματώνεται πρωτίστως σε εθελοντική βάση, ύστερα από προσωπική επιλογή, ζ) πολυεπίπεδες ευθύνες, αφού οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν, λόγω των ποικίλων προσωπικών υποχρεώσεών τους, δυσκολίες να αφιερώσουν χρόνο για μάθηση και η) υψηλές προσδοκίες, αφού επιδιώκουν να μαθαίνουν πράγματα που αξίζει τον κόπο και δεν είναι ένα χάσιμο χρόνου και/ή χρημάτων (Billington 2007).

Επίσης, οι ενήλικες έχουν ανάγκη : α) να έχουν επίγνωση της στοχοθεσίας και της σκοπιμότητας της εκπαίδευσής τους, β) να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως λειτουργικά ικανοί για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, γ) να συμμετέχουν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δ) να ενισχύονται θετικά και να παρωθούνται στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ε) να ενεργοποιούν σε κάθε περίπτωση τους εγγενείς ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας και αυτοπαραίτησης και στ) να αξιοποιούν τις (στερεοτυπικές) εμπειρίες και γνώσεις τους από την επαγγελματική και την κοινωνική τους ζωή ως πηγές μάθησης (Brookfield 1993).

Επιπροσθέτως, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι: α) διακόπτουν το πρόγραμμα εκπαίδευσής τους, όταν νιώσουν ότι χάνουν το χρόνο τους, β) έχουν σημαντικότερα ζητήματα που τους απασχολούν πέραν της εκπαίδευσής τους, γ) έχουν πρωτίστως ψυχοκοινωνικούς λόγους (σύναψη σχέσεων, μέλος ομάδας, μοίρασμα εμπειριών, αποδοχή/ενδιαφέρον εκπαιδευτή) που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, γ) έχουν περιορισμένο χρόνο για κατ' οίκον εργασίες, παρόλο που έχουν το χρόνο να τις κάνουν, δ) δείχνουν ανυπομονησία και βιάση να εφαρμόσουν στην πράξη τις αποκτημένες δεξιότητες που απέκτησαν, ε) αξιολογούν θετικά και αναγνωρίζουν ένα σχεδιασμένο, οργανωμένο και στοχευόμενο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield 1995b, O'Brien 2004).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



5.1 Λόγοι εμπλοκής στη μάθηση

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι, για να εμπλακούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε προγράμματα εκπαίδευσης, χρειάζεται να έχουν την πεποίθηση ότι είναι ωφέλιμο και σημαντικό για αυτούς να μάθουν και να αλλάξουν προκειμένου να προσαρμοστούν στις νέες κοινωνικοπολιτισμικές περιστάσεις που θα αντιμετωπίσουν στο κοντινό χρονικά μέλλον (Desjardins 2008). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης: α) για να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στο θεσμικό κοινωνικοεπαγγελματικό τους ρόλο και συνακολούθως να διασφαλίσουν την προσωπική τους ανάπτυξη, β) να ανταποκριθούν και να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των σημαντικά κοινωνικών άλλων και τις ανάγκες του δημόσιου/κοινοτικού συμφέροντος και γ) να βρουν νέους διεξόδους στα ποικίλα υπαρξιακά/οντολογικά προβλήματα που τους απασχολούν (Boeren et al. 2012).

Συμμετέχουν δε σε προγράμματα εκπαίδευσης: α) είτε με θετικά κίνητρα με σκοπό να αποκτήσουν τυπικά προσόντα και νέες κοινωνικο-γνωστικές νοηματοδοτήσεις μέσω της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) είτε με αρνητικά κίνητρα με σκοπό να επαναπροσανατολίσουν την τεθείσα σκοποθεσία, το περιεχόμενο σπουδών και την όλη διαδικασία υλοποίησης και αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος εκπαίδευσης, επειδή έτσι ικανοποιούν τις κοινωνικές και προσωπικές τους ανάγκες. για θετική ενίσχυση και κοινωνική αποδοχή από τους συν-εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτή (Brookfield 1995a, Hiemstra & Sisco 1990).

5.2 Μαθησιακά εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευομένων

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χρειάζεται να ξεπεράσουν ποικίλα εμπόδια μάθησης ώστε να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και να τα ολοκληρώσουν επιτυχώς. Τα εμπόδια διακρίνονται σε εξωτερικά, σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχονται και τις ουσιαστικές δυνατότητες που έχουν οι ενήλικες ώστε να συμμετέχουν ενεργητικά σε προγράμματα εκπαίδευσης. Ωστόσο, σημαντικότερα, είναι τα εσωτερικά εμπόδια μάθησης, τα οποία σχετίζονται με τα πρότερα κοινωνικογνωστικά σχήματα, τις ισχύουσες πεποιθήσεις, το αξιακό σύστημα και τις αρνητικές ψυχολογικές παραμέτρους της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων (χαμηλή αυτοεκτίμηση, φοβία αποτυχίας, στρες) (Rubenson & Desjardins 2009).

Τα μαθησιακά εμπόδια σχετίζονται: α) με περιστάσεις της καθημερινής προσωπικής και κοινωνικής ζωής των ενηλίκων εκπαιδευομένων, β) με τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού πλαισίου και του διδακτικού συμβολαίου και γ) με τις ατομικές επιλογές, τα κίνητρα και τις στάσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων ουσ έναντι της μάθησης και της αλλαγής (Cross 1981). Με βάση τα παραπάνω φαίνεται ότι ένα ευρύ σύνολο κοινωνικογνωστικών και εκπαιδευτικών παραγόντων επιδρά αρνητικά στη μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ένα γεγονός το οποίο χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτές ενηλίκων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



5.3 Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων

Η μεθοδική διερεύνηση και συστηματική καταγραφή από τους εκπαιδευτές των μαθησιακών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων επιδρά σημαντικά στην επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Ως προς αυτό το σκοπό, οι εκπαιδευτές με οργανωτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες, πριν την έναρξη και καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, χρειάζεται μέσω αυτοσχεδίων δοκιμών γνώσεων, ερωτηματολογίων στάσεων και εστιασμένων ομαδικών ημιδομημένων συνεντεύξεων με ανοιχτές ερωτήσεις (Μάγος & Αγγελή 2005): α) να ανιχνεύσουν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, β) να αναδείξουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και γ) να καταγράψουν τις προσδοκίες τους για τον εκπαιδευτή και τους συνεκπαιδευόμενους ώστε να οικοδομήσουν ψυχοδυναμικές σχέσεις συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και να συγκροτήσουν το διδακτικό συμβόλαιο με την ομάδα των εκπαιδευόμενων, συμπεριλαμβάνοντας και τις τρεις διαστάσεις της μάθησης (νόηση, συναίσθημα, περιβάλλον) (Illeris 2007, Mezirow 2007).

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί το πρώτο βήμα για την εκπόνηση του μαθησιακού συμβολαίου μεταξύ του εκπαιδευτή ενήλικων και της ομάδας εκπαιδευομένων και ως κύριο εργαλείο ενίσχυσης και προαγωγής της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, περιλαμβάνει: α) τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του προγράμματος εκπαίδευσης, β) τον κοινωνικογνωστικό και συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι (υλικοί και ανθρώπινο πόροι, εκπαιδευτικά μέσα/εργαλεία, τεχνικές/στρατηγικές μάθησης), γ) την καταληκτική ημερομηνία τυπικής ολοκλήρωσης του προγράμματος εκπαίδευσης και δ) τα αποδεικτικά τεκμήρια ως προς την επίτευξη των τεθέντων εκπαιδευτικών στόχων με βάση συγκριμένα κριτήρια επίδοσης (Knowles 1986).

6 Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν συνοπτικά, αλλά περιεκτικά οι πολυεπίπεδες διαστάσεις του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτή ενηλίκων σε τρία επίπεδα ανάλυσης, τα οποία επιδρούν και οριοθετούν τον ρόλο του. Τα επίπεδα αυτά αφορούν το θεωρητικό μοντέλο εκπαίδευσης, το υφιστάμενο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο και το τοπικό μαθησιακό περιβάλλον εντός του οποίου πραγματώνεται το πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, σήμερα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν περιορίζει τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα στην παροχή και μεταβίβαση γνώσεων και πληροφοριών στους εκπαιδευόμενους, αλλά τα διευρύνει συνεχώς ως συντονιστής ενεργητικών και αλληλεπιδραστικών διαδικασιών μάθησης και αλλαγής (Jarvis 1987b, Mezirow 1981). Ανεξαρτήτως των αναφερόμενων παραμέτρων, κάθε



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

πρόγραμμα εκπαίδευσης έχει ως κύρια χαρακτηριστικά την καινοτομία, τον εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης, την ανοιχτότητα στη διαφορετικότητα της κοινωνίας και στις εξατομικευμένες, σύνθετες προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Ratcliff 1996, Knowles 1992). Ως αποτέλεσμα, το επίκεντρο του επιστημονικού και διδακτικού ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση ενηλίκων μετατοπίζεται σταδιακά από το περιεχόμενο (το τι διδάσκουμε) στη διαδικασία της μάθησης (πώς και γιατί το διδάσκουμε) μέσω της εκπαίδευσης των ενηλίκων στην ανάπτυξη «οριζοντίων δεξιοτήτων», αφού καθώς διαφαίνεται ότι οι εξειδικευμένες γνώσεις σε ένα γνωστικό αντικείμενο θα μετατρέπονται ταχύτατα σε παρωχημένες γνώσεις (CEDEFOP 2010).

Στις οριζόντιες δεξιότητες, που θα χρειαστεί να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι ενήλικες ως πολίτες/εργαζόμενοι, συμπεριλαμβάνονται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση κινδύνου, η λήψη αποφάσεων, η διαχείριση των συναισθημάτων, η επικοινωνία στη μητρική και σε ξένες γλώσσες, ο μαθηματικός, επιστημονικός, ψηφιακός και κοινωνικοπολιτικός εγγραμματισμός, μεταγνωστικές δεξιότητες, η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση (Ευρωπαϊκές Κοινότητες 2007).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, ο συνδεδεμένος κρίκος του πλαισίου αναφοράς των οριζόντιων δεξιοτήτων είναι η κριτική (στοχαστική) σκέψη και η ατομική και συλλογική δράση, αφού: α) ο πληθωρισμός και η εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες και γνώσεις εγείρουν σημαντικά ζητήματα επιλογής, επεξεργασίας και διαχείρισής τους, β) αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να υποστηριχθούν ποικιλοτρόπως στις αβεβαιότητες που βιώνουν στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές (OECD 2005).

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο με τις βασικές θεωρητικές αρχές ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι σημαντικός, αφού ενισχύει την ανεκτικότητα, τη χειραφέτηση, την ωρίμανση και τον αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευομένων (Jarvis 2004). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργεί ως πρότυπο διά βίου μάθησης και αλλαγής -χωρίς τα παραδοσιακά στερεότυπα της «αυθεντίας» και του χαρισματικού ηγέτη- και να θέτει ως κύριους εκπαιδευτικούς στόχους την άσκηση των εκπαιδευομένων στην κριτική σκέψη και στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ώστε να βρίσκονται σε νοητική και πολιτική εγρήγορση (Rogers 1986). Συνεπώς ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι περισσότερο εμπυχωτικός και διευκολυντικός και λιγότερο διδακτικός και καθοδηγητικός. Ο Paulo Freire προέταξε τον διαμεσολαβητικό και συνεργατικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διεργασία της μάθησης μέσω της ανάδειξης της σπουδαιότητας της κριτικής σκέψης και της διαλεκτικής συζήτησης (Κόκκος 2004, Freire 1972a).

Ο Mezirow υποστήριξε ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί πρωτίστως ως πολιτισμικός ακτιβιστής, καθώς προάγει τη στοχαστική δράση και τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση και συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον δημόσιο διάλογο και στην κοινωνική και πολιτική ζωή των φιλελεύθερων δημοκρατικών κοινωνιών (Mezirow 2003, Dewey 1916). Ως αποτέλεσμα η μετασηματίζουσα μάθηση –παρ’ όλες τις κριτικές που έχει δεχθεί ως προς την υποβάθμιση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου– προκρίνει τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στην πορεία αναστοχαστικής νοηματοδότησης της βιοιστορίας των εκπαιδευομένων και θετικού μετασηματισμού των δυσλειτουργικών τους πεποιθήσεων και συμπεριφορών υπό το πρίσμα νέων, εναλλακτικών οπτικών (Collard & Law 1989, Whitelaw et al. 2004).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Σύμφωνα με τους Kegan & Laskow Lahey, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να αναδιαμορφώσει τον τρόπο επικοινωνίας και συζήτησης με τους εκπαιδευόμενους από το σύνθετες εγωγικό και αστόχαστο στον ενδο-διαπροσωπικό και αναστοχαστικό λόγο. Αυτό θα επιτευχθεί, εάν ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποφεύγει λεκτικές και μη διατυπώσεις, που μεταφέρουν ένα νόημα και παραπέμπουν σε καταγγελία, κριτική, απόδοση ευθυνών και διακήρυξη ιδεών και αρχών και τις αντικαταστήσει με λεκτικές αναφορές, που γίνονται αντιληπτές ως δέσμευση, ανάληψη ευθυνών, αποδόμηση βεβαιοτήτων και αυτοαντίληψη για το ισχύον προσωπικό γίνεσθαι (Kegan & Laskow Lahey 2001).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω θεωρητικές αναφορές, ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί ως συντονιστής, σύμβουλος και εμπυχωτής των εκπαιδευομένων, ενισχύοντας –τεχνοτρόπως και ποικιλοτρόπως– τη συνεργατική, ευρετική, και αναστοχαστική δυναμική όλων των μελών της ομάδας, ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία το πρόγραμμα εκπαίδευσης (Καραλής 2005).

7 Ο εκπαιδευτής στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων

Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει από τη συμβατική/παραδοσιακή εκπαίδευση στο ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν έχουν ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ φυσική και διά ζώσης επαφή με τον εκπαιδευτή, αλλά μελετούν κατ’ ιδίαν το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό μέσω των σύγχρονων και συνεχώς εξελισσόμενων τεχνολογιών του διαδικτύου. Έτσι εμπλέκονται σε μια διαδικασία αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, και βιώνουν τη μάθηση ως μια ευκαιρία ενίσχυσης και προαγωγής της αυτενέργειας, της ενηλικιότητας, της ανεξαρτησίας, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοανάπτυξης (Keegan 2000, Scharigo 2003).

Στην Ελλάδα, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990 δεν υπήρχε εξοκείωση στα προγράμματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού οι ενήλικες: α) ξενίζονταν στην ιδέα της φυσικής απόστασης από τον εκπαιδευτή-αυθεντία της γνώσης, β) ήταν ανοίκειοι σε διαδικασίες αυτορυθμιζόμενης μάθησης και συνακόλουθα ένιωθαν αβεβαιότητα ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νικολάκη & Κουτσούμπα 2013).

Στην πορεία, όμως, έγινε ευρέως αποδεκτό ότι –υπό προϋποθέσεις– τα παραπάνω προγράμματα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης αποτελούν μια αποτελεσματική, γρήγορη, αξιόπιστη και αξιολογη μορφή παροχής εκπαίδευσης στους ενήλικες. Για να επιτευχθούν, βέβαια, οι διδακτικοί στόχοι τους, είναι απαραίτητο να έχει γίνει ο κατάλληλος διδακτικός σχεδιασμός. Αυτό που χρειάζεται να βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάπτυξης και υλοποίησης προγραμμάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι μια διδακτική και όχι μια τεχνολογική διαδικασία, εφόσον, παρ’ όλο που δίνεται βαρύτητα στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορεί να έχει την μορφή κειμένου, εικόνας, ήχου και βίντεο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων παραμένει το πρόσωπο –κλειδί ως προς την παιδαγωγική του αξιοποίηση (Κόκκος & Λιοναράκης 1998, Meltzoff et al. 2009).

Αυτό συμβαίνει επειδή, πέραν των νέων επιστημολογικών ερωτημάτων που θέτει το ίδιο το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό (ορισμός, τρόπος πρόσληψης, λόγοι χρήσης του, μορφή παρουσίασής του, θεωρίες μάθησης υπό τις οποίες έχει αυτό παραχθεί, βαθμός αποτελεσματικότητας ως προς τη



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



σκοποθεσία), κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελεί ο παιδαγωγικός, διευκολυντικός και διδακτικός μετασχηματισμός του περιεχομένου σε ένα μοντέλο ολιστικής και ευρετικής προσέγγισης της διαμορφούμενης ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας (Ausburn 2004). Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι, εξαιτίας της σπουδαιότητας του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων, οι σύγχρονες τάσεις σταδιακά οδηγούν στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού υλικού από «προκατασκευασμένο» σε ένα περισσότερο «δυναμικό», ανοικτό δηλαδή σε παρεμβάσεις, αλλαγές και προσαρμογές στο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς της συγκεκριμένης ομάδας των ενήλικων εκπαιδευομένων (Χαρτοφύλακα 2007, Berge et al. 2002).

Ως προς αυτόν τον σκοπό ο εκπαιδευτής ενηλίκων αξιοποιεί τις ψηφιακές κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων και τις νέες τεχνολογίες με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα ώστε: α) να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους για μελέτη, εμπάθυνση και διαρκή διερεύνηση του εκπαιδευτικού υλικού, β) να λειτουργεί παρωθητικά και εμπυχωτικά μέσω της άμεσης και ποιοτικής επικοινωνίας παρέχοντας επαρκή ανατροφοδότηση και εμπύχωση στους εκπαιδευομένους, γ) να παρέχει διδακτικές ευκαιρίες στους εκπαιδευομένους για ασκήσεις αυτογνωσίας, δημιουργικότητας και κριτικού στοχασμού στις στερεοτυπικές κοινωνικογνωστικές νοηματοδοτήσεις και συμπεριφορικές τους πρακτικές (Σοφός 2013, Race 1999).

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτής ενηλίκων σε προγράμματα από απόσταση χρειάζεται: α) να εξοικειωθεί στη χρήση διαφορετικών μορφών εκπαίδευσης από απόσταση (διαδικτυακές διασκέψεις, συστήματα διαχείρισης μαθημάτων (Moodle, Blackboard, blogs, ασύγχρονες πλατφόρμες δεδομένων/επικοινωνίας), β) να γνωστοποιεί με σαφήνεια τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος και να διερευνά τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, γ) να ενεργοποιεί συνεχώς τους εκπαιδευόμενους μέσω της εφαρμογής διαδραστικών τεχνικών μάθησης (μελέτη περίπτωσης, επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, υποβολή ερωτήσεων σε διλημματικές περιστάσεις) και της ανάθεσης εργασιών σε ομάδες σε τακτική, περιοδική βάση και δ) να κάνει συστηματικό προγραμματισμό των διδακτικών του ενεργειών, όπως θα συνέβαινε εάν η εκπαίδευση γινόταν σε διά ζώσης συναντήσεις (Garrison & Shale 1987, Kellner 2000).

Ένα κρίσιμο μεθοδολογικό ζήτημα που θα χρειαστεί να διαχειρισθεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ότι, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν περιορισμένο χρόνο για δια ζώσης επαφή και αλληλεπίδραση μαζί του, είναι περισσότερο ευάλωτοι να αποδεσμευθούν συναισθηματικά από την ομάδα και συνακολούθως να εγκαταλείψουν πρόωρα το πρόγραμμα (Cergone 2008). Αυτό συμβαίνει, επειδή τα ζητήματα κοινωνικής και συναισθηματικής επικοινωνίας και επαφής είναι κρίσιμης σημασίας στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων και χρειάζεται ο εκπαιδευτής να δράσει προληπτικά και να σχεδιάσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που δίνουν βαρύνουσα σημασία: α) στο «χτίσιμο» σχέσεων αλληλοεκτίμησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ εκπαιδευτή και (συν)εκπαιδευομένων, β) στη σταδιακή εξοικείωση και διευκόλυνση των εκπαιδευομένων με την εξ αποστάσεως διδακτική μεθοδολογία, στην προαγωγή της λειτουργικής επικοινωνίας μεταξύ συνεκπαιδευομένων και εκπαιδευτή και δ) στον κατάλληλο προγραμματισμό και τη σωστή διαχείριση του χρόνου (Zembylas et al. 2009, Zirkle 2001).



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Με βάση τα παραπάνω, στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση, ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να λειτουργήσει ως διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι: α) να κατανοήσουν το πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, β) να ανακαλύψουν τον τρόπο καλύτερης αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού, γ) να διαχειριστούν ορθότερα τον χρόνο μελέτης τους, αφού θα χρειαστεί να διαθέσουν περισσότερο χρόνο, δ) να διασαφηνίσουν τις απορίες τους για το γνωστικό αντικείμενο, ε) να αναπτύξουν την αυτονομία και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, πρωτίστως προς την κοινωνικογνωστική και συναισθηματική της διάσταση και στ) να αναπτύξουν πρωτίστως εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και αλλαγή (Γκιάστας 2006, Παπαδόπουλος κ.α. 2013, Hart 1990).

8 Ανακεφαλαίωση

Είναι σημαντικό να ανακεφαλαιώσουμε τα βασικά θέματα τα οποία αναλύθηκαν σε καθένα από τα κεφάλαια της παρούσας εργασίας. Στα πρώτα δύο κεφάλαια έγινε μια σύντομη περιγραφή των βασικών θεωρητικών αρχών και των κύριων θεωριών στην εκπαίδευση ενηλίκων και αναδείχθηκαν έννοιες όπως είναι ο κριτικός αναστοχασμός, ο μετασχηματισμός των παραδοχών, η ατομική και κοινωνική αλλαγή. Στο τρίτο κεφάλαιο αναδείχθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και στο τέταρτο κεφάλαιο ο πολυσχιδής ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων πρωτίστως ως εμπυχωτή, διευκολυντή και διαμεσολαβητή στην εκπαιδευτική διαδικασία της μάθησης. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο φάνηκε ότι ένα καλά διδακτικά σχεδιασμένο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό σε συνδυασμό με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή ενηλίκων και της ομάδας των εκπαιδευομένων αποτελούν τους δύο σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων.

9 Συζήτηση-προτάσεις

Οι σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο σε συνδυασμό με τα τυπικά προσόντα και τις οριζόντιες δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν αποκτήσει και αναπτύξει οι εκπαιδευτές ενηλίκων θέτει το ζήτημα της επανεκπαίδευσης, πιστοποίησης και επαγγελματικοποίησης τους. Βέβαια η παραπάνω πρόταση προϋποθέτει τη θέσπιση νέων ρυθμίσεων στο ισχύον πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση ενηλίκων στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης/κατάρτισης διδασκόντων από έναν θεσμικό φορέα (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης) με τεχνογνωσία στο συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο –στην περίπτωση μας την ελληνική γλώσσα ως ξένη– ως εκπαιδευτές ενηλίκων στην εκπαίδευση ενηλίκων και β) η πρόσθετη επιμορφωτική/εκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτών ενηλίκων σε



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

δυναμικά διαδραστικά προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση ως αντισυμβατικά και καινοτόμα συγκριτικά με τα παραδοσιακά συστήματα εκπαίδευσης.

Επίσης, χρειάζεται οι εκπαιδευτές ενηλίκων να λάβουν υπόψη τους ότι καμία από τις κύριες θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορεί να εξηγήσει με πληρότητα πώς και γιατί μαθαίνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, αφού ο κάθε ενήλικας είναι διαφορετικός ως προς την αυτογνωσία, την αυτορύθμιση, την ευελιξία και τις εμπειρίες του. Οι εκπαιδευτές χρειάζεται, επίσης, να αναγνωρίσουν ότι οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν σημαντικά και διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, κάνοντάς τους μοναδικούς ως προσωπικότητες με διαφορετικές ανάγκες. Ανοικτοί, ειλικρινείς και ευθείς με όλους τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτές ενηλίκων ενεργούν ως διαμεσολαβητές της γνώσης, που σέβονται και εκτιμούν τους ενήλικες που έχουν θετικά κίνητρα για μάθηση, αλλαγή και μετασχηματισμό.

Αναφορικά με τα προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση, η έρευνα δείχνει ότι αυτά έχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων κατανοούν ότι: α) οι εκπαιδευόμενοι είναι πρόσωπα με αναμνήσεις, αισθήσεις, υποσυνείδητο, συναισθήματα, πεποιθήσεις, φαντασία και ένα φυσικό σώμα, β) η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη μάθηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν, ανακαλύπτουν, αντιλαμβάνονται, σκέπτονται και επεξεργάζονται γνώσεις και πληροφορίες.

Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση θα συνεχίσει να αυξάνεται τα επόμενα χρόνια, ένα γεγονός-πρόκληση για εκπαιδευτές ενηλίκων και εκπαιδευόμενους. Καθώς οι νέες τεχνολογίες θα αναπτύσσονται, οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα χρειαστεί να προσαρμοστούν, να συνεχίζουν να μαθαίνουν στο νέο "ηλεκτρονικό" μαθησιακό περιβάλλον και να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους ως παράγοντες θετικής αλλαγής.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βεργίδης, Δ. & Θ. Καραλής (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων 2*: 11-16.
- Γκιάστας, Ι. (2006). Για μια στρουκτουραλιστική προσέγγιση της αποστάσεως εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων 9*: 18-22.
- Griffin, C. (2006a). Η δια βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική. [Μτφρ. Γ. Α. Κουλαουζίδης]. *Εκπαίδευση Ενηλίκων 9*: 19-27.
- Ευρωπαϊκές Κοινότητες (2007). *Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση: ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Zembylas, M., Theodorou, M. & A. Pavlakis (2009) Συναισθήματα και διαδικτυακή-εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Κύπρου. *Ανοικτή Εκπαίδευση 5*(1): 25-41.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. [Μτφρ: Α. Μανιάτη]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2005). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 5: 9-14.
- 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.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου, 2014 από το: <http://www.imegseevee.gr/attachments/article/662/MELETH%20INEGSEE-IMEGSEVEE.pdf>.
- Keegan, D. (2000). *Βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. [Μτφρ. Α. Μελίστα]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Τόμος Β. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2004). Αφιέρωμα Paulo Freire - Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2: 25-26.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). Αφιέρωμα D. Boud, R. Keogh, Walker D.: *Αναπτύσσοντας το στοχασμό. Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4(1): 5-19.
- Κόκκος, Α. (2011). Η συμβολή της ΕΕ στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων. Στο Μ. Πλατοΐδου & Β. Δαγδιδέλης (επιμ.), *Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσió της*, σσ. 93-106. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μάγος, Κ., & Αγγελή, Α. (2005). *Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς: Μια συνέντευξη του καθηγητή Alan Rogers*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4: 33-36.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. [Μτφρ. Γιώργος. Κουλαουζίδης]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, *Ανοικτή Εκπαίδευση* 9(1): 19-31.
- Παπαδόπουλος, Δ., Δημητριάδης, Σ. & Π. Λαζαρίδης (2013). Σύγκριση κινήτρων μάθησης φοιτητών παραδοσιακής και εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση* 9(1): 32-46.
- Πρόκου, Ε. (2004). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της Γνώσης και δια βίου μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2: 4-10.
- Race, P. (1999). *500 Πρακτικές συμβουλές για την ανοικτή και ευέλικτη εκπαίδευση*. [Μτφρ. Μ. Βακαλοπούλου - Κ. Ζουγανέλη]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου*. [Μτφρ. Ζ.-Μ. Ρηγοπούλου]. Αθήνα: Ερευνητές.
- Σοφός, Α. (2013). Καταστασιακά περιβάλλοντα για την ηλεκτρονική μάθηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση* 9(1): 62-40.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Χαρτοφύλακα, Αν.-Μ. (2007). *Προς ένα δυναμικό διδακτικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ανοικτή Εκπαίδευση* 3(2): 29-44.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ausburn, L. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective. *Educational Media International* 41(4): 327-337.
- Berge, Z., Muilenburg, L. & Haneghan, J. (2002). Barriers to distance education and training: Survey results. *The Quarterly Review of Distance Education* 3(4): 409-418.
- Billington, D. (2007). *Seven characteristics of adult education/adult learning*. Retrieved April 12, 2014, from: <http://meetingsnet.com/adult-learning/seven-characteristics-adult-education>.
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I. & Baert, H. (2012). Why do adults learn?: Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education* 10(2): 247-269.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly* 43(4): 227-242.
- Brookfield, S. (1995a). Adult Learning: An Overview. In A. Tuinjmans (ed.), *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Brookfield, S. (1995b). *Adult learning: An overview*. Retrieved March 21, 2008, from: <http://www.fsu.edu/~elaps/ae/download/ade5385/Brookfield.pdf>.
- CEDEFOP (2010). *The skills matching challenge, Analysing skills mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal* 16(2): 137-159.
- Choy, S. (2010). Transformational learning in the workplace. *Transformative Education* 7(1): 65-84.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2007). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retrieved August 29, 2014, from: <http://www.casel.org/pub/safeandsound.php>
- Collard, S. & Law, M. (1989). The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly* 39(2): 99-107.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 77(1): 113-143.
- Cranton, P. & King, K. (2003). Transformational learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education* 98: 31-37.
- Cross, K. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davenport, J. & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly* 35: 152-159.
- Desjardins, R. (2008). Researching the links between education and wellbeing. *European Journal of Education* 43(1): 23-36.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Desjardins, R. & Rubenson, K. (2013). Adult learning systems in comparative perspective. *European Journal of Education* 48(2): 193-325.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dirkx, J, Mezirow, J. & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education* 4(2): 123-139.
- Evans, C. & Waring, M. (2006). Towards inclusive teacher education: Sensitising individuals to how they learn. *Educational Psychology* 26(4): 499-518.
- Fairfield, P. (2011). *Education after Dewey*. London: Continuum
- Freire, P. (1972a) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1972b). *Cultural action for freedom* Penguin education. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin.
- Freire, P. & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A Pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education* 1(1): 13-36.
- Griffin, C. (2006b). Research and policy in life-long learning. *International Journal of Lifelong Education* 25(6): 561-574.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holford, J. (2002). Distance education in the learning society. In P. Jarvis (ed.), *The theory and practice of teaching*, pp.189-203. London: Kogan Page.
- Hart, M. (1990). Critical theory and beyond: future perspectives on emancipatory education and social action. *Adult Education Quarterly* 40(3): 125-138.
- Holford, J. (2008). Hard measures for soft stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon strategy. *European Educational Research Journal* 7(3): 331-343.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non learning in school and beyond*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1987a): Towards a discipline of adult education?. In (ed) P. Jarvis, *Twentieth century thinkers in adult education*, pp. 301-313. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1987b). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Kegan, R., & Lahey, L. (2001). *How the way we talk can change the way we work: Seven languages for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *Teaching Education* 11(3): 245-265.
- King, K. (1997). Examining learning activities and transformational learning. *International Journal of University Adult Education* 36(3): 23-37.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education* 6(2): 104-123.
- Knowles, M. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership* 16(10): 350-352, 386.
- Knowles, M. (1978). *The adult learner: A neglected species*. (2nd ed.). Huston: Gulf.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. (2nd ed.). Chicago: Association Press.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1986). *Using learning contracts* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1992). Applying principles of adult learning in conference presentations. *Adult Learning* 4(1): 11-14.
- Kolb, B. (2000). Experience and the developing brain. *Education Canada* 39(4): 24-27.
- Martin, J. (2003). *The education of John Dewey: A biography*. New York: Columbia University Press.
- Mayo, P. (1998). *Gramsci, Freire, and adult education: Possibilities for transformative action*. London: Zed Books.
- Meltzoff, A., Kuhl, P., Movellan, J. & Sejnowski, T. (2009). Foundations for a New Science of Learning. *Science* 325: 284-288.
- Merriam, S & Brockett, R. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 3-13.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education* 28: 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly* 32(3): 3-24.
- Mezirow, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly* 39(3): 169-175.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly* 44(4): 222-232.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly* 48(3): 185-198.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education* 1(1): 58-63.
- O'Brien, G. (2004). *Principles of adult learning*. Melbourne: Southern Health Organization. Retrieved March 28, 2014 from: http://www.southernhealth.org.au/cpme/articles/adult_learning.htm.
- OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary. Retrieved March 22, 2014 from: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.Pdf>.
- Pont, B. (2004). Improving access to and participation in adult learning in OECD countries. *European Journal of Education* 39(1): 31-45.
- Ratliff, S. (1996). Planning programs for adult learners. *Adult Education Quarterly* 46(4): 240-242.
- Roberts, P. (1996). Rethinking conscientisation. *Journal of Philosophy of Education* 30(2): 179-196.
- Roberts, P. (1998) Knowledge, dialogue, and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought* 32(2): 95-117.
- Rogers, A. (1986). *Teaching Adults*. Open University Press: Milton Keynes.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rubenson, K. & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: A bounded agency model. *Adult Education Quarterly* 59(3): 187-207.
- Schapiro, S. (2003). From andragogy to collaborative, critical pedagogy: Learning for academic, personal, and social empowerment in a distance-learning. *Journal of Transformative Education* 1(2): 150-166.
- Scott, B. (1993) Working with Gordon: Developing and applying conversation theory (1968-1978). *Systems Research* 10(3): 167-182.
- Tennant, M. & Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Taylor, E. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly* 48: 32-57.
- Terry, M. (2001). Philosophies of adult education movements in 20th century Canada: Implications for current literacy educators. *Canadian Journal for Studies in Adult Education* 15(2): 61-78.
- Whitelaw, C., Sears, M. & Campbell, K. (2004). Transformative learning in a faculty professional development context. *Journal of Transformative Education* 2(1): 9-27.
- Zirkle, C. (2001). Access barriers in distance education. *Contemporary Education* 72(2): 39-42.
- Zmeyov, S. (1998): Andragogy: Origins, developments, trends. *International Review of Education* 44 (1): 103-108.