



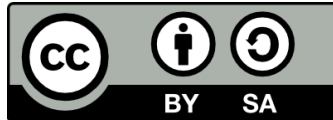
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

**Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Θεωρία και Πράξη
Διδακτικές σημειώσεις**

Γιώργος Κ. Ζαρίφης
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Άδειες Χρήσης

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό υπόκειται σε άδειες χρήσης Creative Commons. Για εκπαιδευτικό υλικό, όπως εικόνες, που υπόκειται σε άλλου τύπου άδειας χρήσης, η άδεια χρήσης αναφέρεται ρητώς.



Χρηματοδότηση

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου του διδάσκοντα. Το έργο «Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης» έχει χρηματοδοτήσει μόνο την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.



Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.



**ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ: ΘΕΩΡΙΑ & ΠΡΑΞΗ****Π 1807**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ		σελ:
ΕΝΟΤΗΤΑ Α'	ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Δια βίου Μάθησης, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ως πεδίο μελέτης των επιστημών της αγωγής, ζητήματα έρευνας και συσχετισμού με τις κοινωνικές επιστήμες	4
ΜΑΘΗΜΑ 1^ο	Βασικές Αρχές και Χαρακτηριστικά: Ερμηνείες, ορισμοί και τυπολογίες, σταθμοί στην οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών, παράγοντες εξέλιξης και μορφές οργάνωσης της εκπαίδευσης των ενηλίκων με παραδείγματα από χώρες της Ευρώπης.	5
ΜΑΘΗΜΑ 2^ο	Ιστορική Εξέλιξη του Πεδίου: Δράσεις, διαδικασίες και φορείς, διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, επαγγελματική κατάρτιση, ανάπτυξη ζωτικών δεξιοτήτων και επένδυση στους ανθρώπινους πόρους,	19
ΜΑΘΗΜΑ 3^ο	Δια βίου Μάθηση, Κοινωνία της Μάθησης και Εκπαιδευτική Πολιτική: Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του κράτους και η σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου στην ανάπτυξη του σύγχρονου ενεργού πολίτη, εκπαίδευση στην κοινότητα, οικονομία της γνώσης και παγκοσμιοποίηση, ο ρόλος του οργανισμού μάθησης και τα όρια του οικονομικού ντετερμινισμού, η εκπαιδευτική πολιτική για τη δια βίου μάθηση στην Ε.Ε.	38
ΜΑΘΗΜΑ 4^ο	Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ως Πεδίο Μελέτης των Επιστημών της Αγωγής: Ζητήματα συσχετισμού με τις επιστήμες της αγωγής και οργάνωση του πλαισίου αναφοράς, η επίδραση των θεωριών της αγωγής στην ανάπτυξη μιας ολιστικής θεωρητικής προσέγγισης για το ρόλο και την ταυτότητα του νέου πεδίου μελέτης, φιλοσοφική θεμελίωση του πεδίου, ιδεολογικές επιδράσεις και επιστημολογικές αναζητήσεις, η έρευνα στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, θεματικές και ερευνητικά πεδία, η επίδραση του θετικισμού, ανθρωπιστικές και νεο-ανθρωπιστικές θεωρήσεις μάθησης ενηλίκων, πραγματισμός και η εργαλειακή αντίληψη στην εκπαίδευση των ενηλίκων.	111
ΕΝΟΤΗΤΑ Β'	ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ Ψυχολογικές και ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη και τη μάθηση των ενηλίκων, ενηλικίωση και ανάπτυξη, στρατηγικές και τρόποι μάθησης στους ενηλίκους, ο ρόλος της μνήμης και των συναισθημάτων, εμπειρική και μετασχηματιστική μάθηση, ο ρόλος του κριτικού στοχασμού	124
ΜΑΘΗΜΑ 5^ο	Ενηλικίωση και ανάπτυξη: Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του ενήλικου ατόμου και συσχέτισή τους με τις έννοιες της εκπαίδευσης και της μάθησης, στρατηγικές και τρόποι μάθησης στους ενηλίκους, ετοιμότητα για μάθηση, συνειρμική, κοινωνική, μεταβατική, οργανωσιακή, ενορατική και αυτό-διαχειριζόμενη μάθηση, e-learning.	125
ΜΑΘΗΜΑ 6^ο	Αναπτυξιακές, Γνωστικο-Εξελικτικές και Συμπεριφορικές Προσεγγίσεις στη Μάθηση Ενηλίκων: Κύκλοι μάθησης ενηλίκων (Neugarten, Havinghurst), η ψυχο-κοινωνική προσέγγιση στη μάθηση σε σχέση με τα στάδια ανάπτυξης (Erickson, Loevinger, Perry), Watson και η προσέγγιση S⇒R, μάθηση αντιδράσεων και ενεργητική μάθηση (Skinner), Sears και θεωρία κοινωνικής μάθησης, Bandura και γνωστικο-κοινωνική μάθηση, Werner και το οργανισμικό μοντέλο μάθησης.	136



<u>ΜΑΘΗΜΑ 7^ο</u>	Προοδευτικές, Ριζοσπαστικές και Ανθρωπιστικές Προσεγγίσεις στη Μάθηση Ενηλίκων: Τι σημαίνει ανθρωπισμός και πως συνδέεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, Freire και το αίτημα της 'Εκπαίδευσης για Όλους', Gagné και η μάθηση μέσω της παρατήρησης, τα βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρικής μάθησης (Dewey, Lewin, Piaget και Kolb), Knowles και ανδραγωγική θεωρία, Rogers και η σημασία της αυτο-αντίληψης στη μάθηση των ενηλίκων, Kanter και η μάθηση στον οργανισμό, Field-Belenky και φεμινιστικές προσεγγίσεις στη μάθηση ενηλίκων γυναικών.	146
<u>ΜΑΘΗΜΑ 8^ο</u>	Ο Ρόλος του Κριτικού Στοχασμού στη Μάθηση και Ανάπτυξη των Ενηλίκων: κριτική σκέψη, κριτικός στοχασμός και ex post facto στοχασμός, Mezirow και μετασχηματιστική μάθηση, Brookfield και η ενίσχυση της κριτικής αντίληψης στους ενηλίκους, η σημασία της κριτικής στη μάθηση για τον Schön, η σημασία της κατασκευής εννοιών στη μάθηση ενηλίκων (νοηματοδότηση), αποτίμηση της έννοιας 'νοηματοδότηση' (meaning making) ως λειτουργικό κομμάτι της διαδικασίας που οδηγεί σε μια νέα αναθεωρημένη ερμηνεία της εμπειρίας και στοχεύει στη διεύρυνση του εμπειρικού συστήματος και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη και στην αλλαγή.	194
<u>ΕΝΟΤΗΤΑ Γ'</u>	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ζητήματα πρόσβασης και διευκόλυνσης της μάθησης στους ενηλίκους, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων	247
<u>ΜΑΘΗΜΑ 9^ο</u>	Μαθησιακές Ανάγκες και Παράγοντες Συμμετοχής Ενηλίκων σε Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες: Ιεράρχηση αναγκών κατά τον Maslow, σύγχρονες προσεγγίσεις κινήτρων μάθησης και συμμετοχής, συμμετοχή και μη-συμμετοχή, παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή των ενηλίκων να συμμετέχουν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, ζητήματα πρόσβασης και τρόποι ενίσχυσης της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.	248
<u>ΜΑΘΗΜΑ 10^ο</u>	Προσέγγιση, Διάγνωση και Καταγραφή Μαθησιακών Αναγκών και Ζητήματα Διευκόλυνσης της Μάθησης στους Ενηλίκους: Επιθυμίες, κίνητρα και προσδοκίες, κύκλος μάθησης διδασκαλίας του Mezirow, κύκλος διευκόλυνσης μάθησης του Jarvis, συνθήκες μάθησης και αρχές διδασκαλίας, διαχείριση του χώρου μάθησης, και κατανομή του μαθησιακού χρόνου, διάγνωση μαθησιακών αναγκών και συμβουλευτική, μάθηση και μαθησιακά περιβάλλοντα, αποτίμηση και αναγνώριση άτυπων τρόπων μάθησης.	286
<u>ΜΑΘΗΜΑ 11^ο</u>	Τεχνικές και Μέσα Μεθόδευσης της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας στους Ενηλίκους: Μαθησιακοί σκοποί και στόχοι, επιθυμητές μέθοδοι διδασκαλίας ενηλίκων (προσεγγίσεις των Long, Knox, Brunner, Dewey, Illich, Freire, Knowles, Rogers), μεθόδευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους ενηλίκους κατά τον Houle, χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των ενηλίκων.	300
<u>ΜΑΘΗΜΑ 12^ο</u>	Αποτίμηση της Μάθησης και Δυνατότητα Μέτρησης της Αποτελεσματικότητας της στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, μεθόδευση οριζοντίων μορφών αξιολόγησης, η χρήση των φακέλων των εκπαιδευομένων (portfolios) στη διαδικασία αξιολόγησης, συνολική αξιολόγηση προγραμμάτων, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, αναγνώριση και πιστοποίηση της άτυπης μάθησης, ανάλυση της ανάγκης για αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας στο χώρο εργασίας.	321
<u>ΜΑΘΗΜΑ 13^ο</u>	Ο Ρόλος και τα Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτή Ενηλίκων: Ο εκπαιδευτής ενηλίκων και ο διευκολυντικός του ρόλος, σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, η σημασία του κριτικού στοχασμού και της έρευνας για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, συστηματοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, η ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως επαγγελματίας.	352



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ

377



ΕΝΟΤΗΤΑ Α

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ

Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Δια βίου Μάθησης, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ως πεδίο μελέτης των επιστημών της αγωγής, ζητήματα έρευνας και συσχετισμού με τις κοινωνικές επιστήμες



ΜΑΘΗΜΑ 1^ο

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Ερμηνείες, ορισμοί και τυπολογίες, σταθμοί στην οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών, παράγοντες εξέλιξης και μορφές οργάνωσης της εκπαίδευσης των ενηλίκων με παραδείγματα από χώρες της Ευρώπης.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΗΣ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗΣ ΤΗΣ UNESCO ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Nairobi 1973)¹

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ως σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και πρακτικών εξελίχθηκε στη μορφή που έχει σήμερα μέσα από λαϊκά αιτήματα και διαδικασίες που τουλάχιστον στη γέννησή τους δεν συνδέονταν με την ανάγκη κάποιων ερευνητών ή ακαδημαϊκών για θεωρητική ερμηνεία μαθησιακών συμπεριφορών και διαδικασιών μάθησης στον ενήλικο πληθυσμό. Διαθέτει ωστόσο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία σε μεγάλο βαθμό επικαλύπτονται από τα βασικά χαρακτηριστικά της Δια βίου Μάθησης.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές συστηματοποιημένες εκδοχές των χαρακτηριστικών αυτών. Καμία ωστόσο από αυτές -όσο σαφής και έγκυρη και αν θεωρείται- δεν παρουσιάζει μία ολοκληρωμένη, σαφή και ξεκάθαρη εικόνα του τι τελικά χαρακτηρίζει τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και για το ποιες είναι οι βασικές αρχές της Δια βίου Μάθησης. Και αυτό διότι όλες οι εκδοχές -με πολύ ελάχιστες εξαιρέσεις- κατασκευάζονται περιστασιακά με γνώμονα συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες και δεν παρουσιάζονται αθροιστικά ως ένα σύνολο αρχών και χαρακτηριστικών το οποίο στην εξέλιξή του εμπλουτίζεται ή ανανεώνεται.

Υιοθετώ εδώ ως βάση για την παρουσίαση των χαρακτηριστικών της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και των βασικών αρχών της Δια βίου Μάθησης την εκδοχή του Dave (1973), ο οποίος παρουσίασε την πλέον συστηματοποιημένη (όχι απαραίτητα και την πιο ολοκληρωμένη) εκδοχή, οι οποίες συνοψίζονται στις εξής είκοσι:

1. Οι τρεις βασικοί όροι που χρησιμοποιούνται και το νόημα καθώς και η ερμηνεία των οποίων καθορίζει ως επί το πλείστον τον σκοπό και το νόημα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της Δια βίου Μάθησης, είναι «ζωή», «διάρκεια» και «εκπαίδευση» (Dave, 1973).
2. Η εκπαίδευση δεν ολοκληρώνεται με τη λήξη της τυπικής (υποχρεωτικής) σχολικής εκπαίδευσης αλλά είναι μία δια βίου διαδικασία. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση καλύπτει το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (τυπικών και μη) στις οποίες συμμετέχει ένα άτομο σε όλη του τη ζωή (Dave, 1973).
3. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση των ενηλίκων, αλλά συνδέει όλες τις βαθμίδες και τα στάδια εκπαίδευσης -προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, κλπ. Έτσι (τουλάχιστον θεωρητικά) επιχειρεί να προσεγγίσει την εκπαίδευση στο σύνολό της χωρίς να αποκλείει παιδιά προσχολικής ηλικίας, σχολικής και εφήβους στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των δυνατοτήτων τους και στην προσαρμογή τους σε όσο το δυνατό περισσότερους ρόλους (πβ. Peterson & Associates, 1979: 5, Scott & Ruddock, 1989).
4. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση περιλαμβάνει τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης όπου κι αν αυτές λαμβάνουν χώρα (πβ. Rogers, 1999, Cross, 1993).

¹ Προσαρμογή από Dave (1973), Cross (1981), Peterson & Associates (1979), Scott & Ruddock (1989) Τελιοπούλου & Σταθακοπούλου (1996), Freire (1972), Archer & Costello (1993), Rogers (1999), Courau (2000), Mezirow (1990), Field (1993), Piehl (1993), Chisholm (1994), Sellin (1994), McGivney (1992).



5. Η συμμετοχή μας στη διαδικασία της Δια βίου Μάθησης ξεκινά κατά κύριο λόγο από την οικογένεια και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας (Dave, 1973).
6. Ο ρόλος της κοινότητας μέσα στην οποία ζούμε και κινούμαστε είναι επίσης πολύ σημαντικός στην οργάνωση της Δια βίου Μάθησης και περικλείει τόσο την κοινωνική όσο και την επαγγελματική μας εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας (Dave, 1973).
7. Εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως σχολεία, πανεπιστήμια, κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, κλπ. κατέχουν ένα μόνο μερίδιο στον προσδιορισμό του ρόλου της Δια βίου Μάθησης και την οργάνωση προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Δε μονοπωλούν την παροχή εκπαίδευσης και δε μπορούν να απομονωθούν από όλους τους άλλους παράγοντες που δραστηριοποιούνται στο χώρο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών (πβ. Τελιοπούλου & Σταθακοπούλου, 1996).
8. Όσον αφορά στην κάθετη και βραχυπρόθεσμη διάρθρωσή της η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση επιδιώκει τη συνοχή μεταξύ των εκφραζόμενων σκοπών και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Dave, 1973).
9. Όσον αφορά την οριζόντια και μακροπρόθεσμη διάρθρωσή της η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση επιδιώκει την ενσωμάτωσή της σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας (Dave, 1973).
10. Σε αντίθεση με κάθε μορφή ελιτιστικής εκπαίδευσης η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση έχει καθολικό/γενικό χαρακτήρα και εκφράζει τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (πβ. Freire, 1972; Archer & Costello, 1993).
11. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευελιξία στον τρόπο μάθησης και από ποικιλία στο περιεχόμενο, τα μέσα, τις τεχνικές και τη χρονική διάρκεια διδασκαλίας (πβ. Rogers, 1999; Courau, 2000, Mezirow, 1990, Scott & Ruddock, 1989: 5).
12. Η Δια βίου Μάθηση εκφράζει μία δυναμική προσέγγιση των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης η οποία αφήνει πολλά περιθώρια πειραματισμού και προσαρμογής τεχνικών και μέσων μάθησης και διδασκαλίας. Αυτό επιτυγχάνεται με την επινόηση και τη δοκιμή καινούργιων προγραμμάτων μάθησης και μεθόδων διδασκαλίας τα οποία περιλαμβάνουν νέους συνδυασμούς υπηρεσιών και καινούργιους τρόπους οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να καλυφθούν όσο το δυνατό καλύτερα οι ανάγκες των εκπαιδευομένων (πβ. Clarke, 1993; Rogers, 1999: 125).
13. Η Δια βίου Μάθηση επιτρέπει εναλλακτικές μορφές πρόσληψης πληροφοριών και γνώσης με τη συμμετοχή εξωσχολικών οργανισμών παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών –όπως για παράδειγμα μουσεία- στην οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (πβ. Peterson & Associates, 1979: 5).
14. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση έχει δύο συνιστώσες: τη γενική και την επαγγελματική. Τα δύο αυτά συστατικά δεν είναι ολότελα διαφορετικά μεταξύ τους αλλά σχετίζονται και αλληλεπιδρούν (πβ. Field, 1993; Piehl, 1993; Chisholm, 1994; Sellin, 1994).
15. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση συμβάλλει στην ελεύθερη έκφραση και δημιουργία του ατόμου και της κοινωνίας (πβ. Rogers, 1993, Mezirow, 1990: 136-7).
16. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση επιτελεί μία επανορθωτική λειτουργία με το να καλύπτει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό κυρίως επιτυγχάνεται με τη ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία απευθύνονται σε όσους έχουν ανεπαρκή εκπαίδευση (πβ. McGivney, 1992: 48, Peterson & Associates, 1979: 5).
17. Θεμελιώδης στόχος της Δια βίου Μάθησης είναι η διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας ζωής με τη συμμετοχή οργανισμών παροχής κοινωνικών υπηρεσιών –όπως υπηρεσίες συγκοινωνιών, στέγασης, υγείας κλπ.- στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (πβ. Peterson & Associates, 1979: 5, Mezirow, 1990: 137).
18. Υπάρχουν τρεις αναγκαίες προϋποθέσεις για την οργάνωση της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης: ευκαιρία, κίνητρο και εκπαιδευσιμότητα (educability). Οι προϋποθέσεις αυτές είναι απαραίτητες ιδιαίτερα για εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην παροχή βοήθειας σε ενήλικες



–και ιδιαίτερα σε όσους έχουν μικρά παιδιά– να εγγραμματοστούν και να προσαρμοσθούν στην κοινωνία και την εργασία (πβ. McGivney, 1992: 55; Peterson & Associates, 1979: 5).

19. Η Δια βίου Μάθηση αποτελεί ένα είδος οργανωτικής αρχής για όλη την εκπαίδευση (Dave, 1973).

Σε λειτουργικό επίπεδο η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση παρέχει ένα πλήρες σύστημα για όλη την εκπαίδευση με τη διατήρηση υψηλών προδιαγραφών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την εξασφάλιση της απαραίτητης προστασίας των συμμετεχόντων από το ενδεχόμενο εσφαλμένων πρακτικών (πβ. Weil, 1993; Peterson & Associates, 1979: 5).

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Ως δια βίου μάθηση ορίζεται σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση: «μια προσέγγιση που εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων, όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας». (Βεργίδης, 2000, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2005, σ.4)

«Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία, στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ. 16).

«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης, και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ (OECD), 1977, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ.16).

Εκπαίδευση: πρόκειται για έναν όρο που αποδίδει την οργανωμένη διαδικασία μάθησης σε συγκεκριμένο πλαίσιο. (Griffiu, 2002, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ.5)

Γενικές Δεξιότητες: περιλαμβάνει, πέρα από τις βασικές δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, και επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων, την ομαδική εργασία, τη χρήση υπολογιστών αλλά και με τη συνεχή μάθηση. (Descy & Tessaring, 2002, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ.5)

Βασικές ικανότητες: ορίζεται το σύνολο των ικανοτήτων, οι οποίες συμπληρώνουν τις βασικές και γενικές δεξιότητες και που επιτρέπουν στα άτομα να αποκτούν ευκολότερα νέα προσόντα, να προσαρμόζονται σε μεταβαλλόμενα τεχνολογικά περιβάλλοντα ή/και να έχουν κινητικότητα στην αγορά εργασίας. (Descy & Tessaring, 2002, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ.5)

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

Η δια βίου εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση είναι όροι με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο που η χρήση τους έχει μια προβληματική αναφορικά με το ποιος εκ των δύο όρων είναι ορθότερος.



Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος εκπαίδευση, διότι αποδίδει την οργανωμένη διαδικασία μάθησης σε συγκεκριμένο και οργανωμένο πλαίσιο. Όμως, με τη χρήση του όρου αυτού αποκλείονται πολλές μη οργανωμένες δραστηριότητες συνεχιζόμενης μάθησης. Συνεπώς, ο όρος δια βίου μάθηση είναι ευρύτερος και ορθότερος αυτού της δια βίου εκπαίδευσης, διότι αναφέρεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου δίχως χρονικά όρια².

Αναφορικά με τους ορισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων του ΟΟΣΑ (OECD) αλλά και της UNESCO, μπορούμε να πούμε ότι εκφράζουν απόλυτα την ίδια αντίληψη. Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις εννοιολογικές παρά μόνο συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα, είναι χαρακτηριστικό ότι εισάγονται έννοιες του συλλογικού καλού και της υπέρβασης της ηλικίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Έπειτα, σχετικά με τη συγκριτική παράθεση των δύο διαφορετικών ορισμών της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι σίγουρο ότι αναφέρονται σε διαδικασίες μάθησης, παρουσιάζουν, όμως, μια ουσιαστική διαφορά. Χαρακτηριστικά, η δια βίου μάθηση είναι μια προσέγγιση των διαδικασιών μάθησης, ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί, ουσιαστικά, τις ίδιες τις διαδικασίες της μάθησης.

Επιπλέον, η πρώτη (δια βίου μάθηση) κάνει λόγο για διάφορα συστήματα από τα οποία μπορούν να προωθηθούν ανάλογες διαδικασίες. Αντίθετα, η εκπαίδευση ενηλίκων, αναφέρεται σε προγράμματα, που λαμβάνουν χώρα αποκλειστικά στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε σχολεία, κολέγια, είτε και πανεπιστήμια.

Τέλος, μόνο η εκπαίδευση ενηλίκων είναι οργανωμένη και σκοπίμως σχεδιασμένη από εκπαιδευτικούς φορείς, αντίθετα με τη δια βίου μάθηση, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς αναλυτικό σχεδιασμό.

ΣΤΟΧΟΙ, ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μιλώντας για στόχους και σκοπούς της Δια Βίου Μάθησης σ' αυτό το κεφάλαιο, πρέπει αρχικά ν' αναφέρουμε το υπόμνημα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στις 30 Οκτωβρίου 2000, όπου σχηματίστηκαν μερικές πρακτικές γραμμές. Μια απ' αυτές αναφέρει τον ακόλουθο στόχο: «αξιολόγηση της αξίας των δραστηριοτήτων μάθησης, για να βελτιωθούν αρκετά οι τρόποι με τους οποίους η συμμετοχή και τα αποτελέσματα αυτών γίνονται αντιληπτά κι εκτιμώνται, ιδιαίτερα μέσα από όρους των μη-κανονικών κι άτυπων δραστηριοτήτων μάθησης».

Ακόμη, η Διακήρυξη της Μπολόνια (19 Ιουνίου 1999) και η προαχθείσα ευρωπαϊκή Διακήρυξη της Κοπεγχάγης (30 Νοεμβρίου 2002), εξασφάλισαν την ποιότητα και τη συνεργασία στην τριτοβάθμια κι επαγγελματική εκπαίδευση, με στόχο τη μεγαλύτερη διαφάνεια, τη σύγκριση μεταξύ των προσεγγίσεων σε διάφορες χώρες και σε διαφορετικά επίπεδα, καθώς και την καταλληλότητα για απασχόληση.³

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συζητήσει τους στόχους της Δια Βίου Μάθησης και έχει καταλήξει στους εξής τέσσερις, με βάση την Ευρωπαϊκή Επιτροπή του 2001 :

1. τον ενεργό πολίτη
2. την προσωπική εκπλήρωση και ικανοποίηση
3. τον κοινωνικό συνυπολογισμό
4. την καταλληλότητα για απασχόληση σε εργασία (ευελιξία)

Οι τρεις πρώτοι στόχοι μοιάζουν σαν να είναι ρητορείες για τις κυβερνήσεις, δεδομένου ότι αυτή η κατάσταση πρέπει να επέλθει σε χώρες εκτός του Ηνωμένου Βασιλείου. Τάσεις σαν κι αυτές δεν είναι νέες, πολλές χώρες στον κόσμο εκθέτουν παρόμοιες προτάσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως

² Περιοδικό *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τευχ. 5, σ. 4-5

³Tammaro A.M.,(2005), *Recognition and quality assurance in LIS-New approaches for lifelong learning in Europe*, p.75

μισό αιώνα πριν, πραγματοποιήθηκαν διάφορες ενδιαφέρουσες μελέτες, οι οποίες έχουν τώρα ιδιαίτερη σημασία, επειδή έχουν επαναληφθεί και προετοιμάστηκαν πολλά χρόνια από τότε.⁴

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος Δια Βίου Μάθηση χρησιμοποιείται για να συνδυάσει την επίσημη, την ανεπίσημη και την άτυπη εκπαίδευση και κατάρτιση, με μια επαναθεώρηση των επαγγελματικών διαδικασιών εξασφάλισης της αναγνώρισης και της ποιότητας.

Σκοποί των άρθρων και των μελετών που σχετίζονται με τη Δια Βίου Μάθηση, είναι να καταδειχθεί η ανάγκη συνεργασίας στην εξασφάλιση ποιότητας και αναγνώρισης μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανταλλαγή προτύπων και μεθόδων πιστοποίησης, όπως επίσης και κοινών αρχών και κριτηρίων, τα οποία έχουν υιοθετηθεί στην Συνθήκη της Λισσαβόνας. Τα παρόντα κριτήρια της Λισσαβόνας, τα πρότυπα και οι οδηγίες εξετάζονται μαζί με μια βιβλιογραφική επισκόπηση, προσβλέποντας στην εξασφάλιση της ποιότητας, στην έμφαση στο άτομο και στη διαδικασία αναγνώρισης.

Επομένως, οι εξελίξεις δείχνουν τη σημασία της Δια Βίου Μάθησης ως μια προσανατολισμένη προσέγγιση στην αξιολόγηση των ατόμων, όχι μόνο για ν' αυξηθεί η απασχόληση στην αγορά εργασίας, αλλά και για προσωπική ανάπτυξη σ' ένα ευρύ κοινωνικό πλαίσιο.⁵

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

- ...ευκαιρίες για άνδρες και γυναίκες που επιθυμούν να συνεχίσουν να εξελίσσουν τις γνώσεις τους, τα προσόντα τους, τη κρίση και τη δημιουργικότητά τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους συμμετέχοντας, από καιρό σε καιρό, σε μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες οργανώνονται για το σκοπό αυτό ως τμήμα της γενικότερης εκπαιδευτικής προσφοράς [Επιτροπή έρευνας (αναφορά Ράσσελ) 1973, παράγραφος 8].
- Η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε κάθε δραστηριότητα ή πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται σκόπιμα από κάποιο φορέα για να ικανοποιήσει κάθε μαθησιακή ανάγκη η οποία μπορεί να υπάρχει σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής μας, για άτομα όμως τα οποία έχουν περάσει το όριο ηλικίας που αντιστοιχεί στην ηλικία ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης και δεν είναι πλέον μαθητές. Η σφαίρα δράσης της περιλαμβάνει την μη επαγγελματική, την επαγγελματική, τη γενική, την τυπική, μη τυπική, και δημόσια εκπαίδευση και δεν περιορίζεται σε ακαδημαϊκό επίπεδο [ΟΟΣΑ (OECD), 1975: 12].
- Η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στην οργανωμένη και διαδοχική μάθηση η οποία σχεδιάζεται για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ενηλίκων. Λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των 'οργανισμών μάθησης'. Για να είμαστε σίγουροι (του τι σημαίνει;) όλη η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει τη μάθηση ενηλίκων, αλλά όλη η μάθηση ενηλίκων δεν είναι και εκπαίδευση ενηλίκων [Delker 1974: 24].
- Ο όρος (εκπαίδευση ενηλίκων) δηλώνει το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών –ασχέτως περιεχομένου, επιπέδου και μεθόδου, τυπικών ή άλλων, είτε παρατείνουν είτε αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια ή πανεπιστήμια, όπως και την μαθητεία- οι οποίες απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ζουν, και στοχεύουν στο να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικο-επαγγελματικά τους προσόντα, ή στο να τα προσανατολίσουν σε μία καινούργια κατεύθυνση με σκοπό την αλλαγή νοοτροπίας ή συμπεριφοράς πάνω σε ένα θέμα τόσο για τη δική τους προσωπική εξέλιξη όσο και για τη συμμετοχή τους στην εξέλιξη και

⁴Lifelong learning: a simple concept oversimplifying a complex reality, (2004), pp.315-317

⁵ Tammaro A.M.,(2005), *Recognition and quality assurance in LIS-New approaches for lifelong learning in Europe*, p.67



ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού γενικότερα [UNESCO 1976, στον Titmus 1989: xxvii].

- ...είναι η διαδικασία κατά την οποία άτομα των οποίων ο κοινωνικός ρόλος και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά τους εντάσσουν στον ενήλικο πληθυσμό, συμμετέχουν σε συστηματικές και μαθησιακές δραστηριότητες με απώτερο σκοπό να επιφέρουν αλλαγές στη γνώση, τη νοοτροπία, τις αξίες και τις δεξιότητες [Darkenwald & Miriam 1982: 9].
- Ο όρος...υποδηλώνει ότι πρόκειται για την ανοιχτή εκπαίδευση και αυτό με τη σειρά του σχετίζεται με το στερεότυπο της οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κάλυψη ελεύθερου χρόνου, και τα οποία απευθύνονται κατά κύριο λόγο στη μεσαία κοινωνική τάξη. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, πρόκειται απλά για την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης του ενήλικα ο οποίος έχει ελεύθερο χρόνο και μπορεί να συμμετέχει σε προγράμματα τα οποία διευρύνουν τους γνωστικούς του ορίζοντες, τις δεξιότητες και την ερασιτεχνική του ενασχόληση με ό,τι του αρέσει. Αυτό όμως παρουσιάζει μία εκτίμηση για την εκπαίδευση ενηλίκων ως το είδος εκείνο της εκπαίδευσης που βρίσκεται στο περιθώριο [Jarvis 1983: 29].

ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- ...συμπεριλαμβάνει όλες τις ευκαιρίες για μάθηση οι οποίες προσφέρονται κατά κύριο λόγο μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτές μπορεί να καλύπτουν πλήρες ή μερικό ωράριο και μπορεί να συμπεριλαμβάνουν επαγγελματική ή μη επαγγελματική εκπαίδευση [Open University 1976: 6].
- Πολλοί τύποι μαθημάτων οι οποίοι προσφέρονται καλύπτοντας πλήρες ή μερικό ωράριο, συνήθως μικρής διάρκειας και σε επίπεδα τα οποία διαφοροποιούνται από το πιο απλό έως το πιο περίπλοκο. Μπορούν να παρέχουν:
 - Ενημέρωση πάνω σε θέματα ανάπτυξης ειδικών δεξιοτήτων ή εξειδικευμένης θεωρητικής γνώσης.
 - Εκτίμηση της αξίας της νέας τεχνολογίας και των διαδικασιών με τις οποίες αυτή συνδέεται καθώς και την απαραίτητη γνώση για την εφαρμογή της.
 - Απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή προσόντων σχετικών με κάποιο συγκεκριμένο επάγγελμα.
 - Προετοιμασία για ανάληψη νέων ευθυνών είτε μέσα στο επάγγελμα είτε στην καθημερινή ζωή.
 - Δέσμες ειδικών δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για ένα καινούργιο επαγγελματικό χώρο καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη αξιοποίησή τους.
 - Ικανότητα χρήσης ξένων γλωσσών με στόχο την καλύτερη επικοινωνία για εμπορικούς, επαγγελματικούς ή προσωπικούς σκοπούς, ή σε περιοχές όπως στατιστική για την υποστήριξη της παραγωγικότητας στην εργασία.
 - Είτε ως τμήμα είτε ως συμπλήρωμα των βασικών μαθημάτων, παρέχουν προετοιμασία για τη βελτίωση της επιχειρηματικότητας, της ανταγωνιστικότητας και της αποδοτικότητας στο χώρο εργασίας μέσω της βελτίωσης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εργαζομένων [Department of Education and Science 1980: 1-2].
- Η δική μας ερμηνεία του όρου είναι... αρκετά ευρεία. Δεν θεωρούμε πως είναι θεμιτό να χαράσσουμε τεχνητά όρια μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, μεταξύ της τεχνικο-επαγγελματικής και της γενικής εκπαίδευσης ή μεταξύ των τυπικών και μη τυπικών φορέων που την παρέχουν. Συμπεριλαμβάνουμε τη συστηματική μάθηση όπου και αν αυτή συντελείται, στις βιβλιοθήκες, στο χώρο εργασίας, στο σπίτι, σε κοινωνικές συναθροίσεις και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα [Advisory Council for Adult and Continuing Education 1982: 2].



- ...κάθε μορφή εκπαίδευσης που συντελείται μετά από ένα διάλειμμα το οποίο ακολουθεί τη λήξη της αρχικής εκπαίδευσης [National Advisory Body 1984: 16].

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Η διαδικασία εκείνη η οποία συνοδεύεται από μία σειρά δραστηριοτήτων που στοχεύουν στο να καταστήσουν το άτομο ικανό να εναρμονιστεί με το περιβάλλον του και να αναπτύξει τις γνώσεις του, τις δεξιότητες, και τις αξίες του ώστε να συνειδητοποιήσει πως αυτές δε συνδέονται μόνο με ένα περιορισμένο χώρο δραστηριοτήτων αλλά του επιτρέπουν να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να ασχοληθεί με ένα μεγάλο εύρος θεμάτων [Buckley & Carle 1990: 14].
- Όταν χρησιμοποιείται συνδεόμενη με μία περιοχή δραστηριοτήτων της Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Πόρων, τότε σημαίνει τη μάθηση που παρέχεται για της βελτίωση της αποδοτικότητας σε μία μελλοντική εργασία [Nadler & Nadler 1990: xxvii].
- 1. Η ερμηνεία της UNESCO είναι 'η οργανωμένη και ελεγχόμενη καθοδήγηση η οποία σχεδιάζεται με στόχο τη μετάδοση ενός συνδυασμού γνώσεων και δεξιοτήτων και κατανόησης που θεωρούνται σημαντικά για όλους σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες'... 3. ...μία σειρά οργανωμένων επεισοδίων τα οποία έχουν ανθρωπιστικό περιεχόμενο και τα οποία στοχεύουν στην αντιληπτική και μαθησιακή ικανότητα των συμμετεχόντων [Jarvis 1990: 105].

ΤΥΠΙΚΗ, ΜΗ ΤΥΠΙΚΗ ΚΑΙ ΑΤΥΠΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- **Τυπική** θεωρείται η εκπαίδευση ή η κατάρτιση η οποία είναι συστηματοποιημένη και η οποία παρέχεται από το κράτος σε όσους εκδηλώνουν ενδιαφέρον.
- **Μη τυπική** είναι η εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει όλα εκείνα τα προγράμματα τα οποία παρέχονται από οργανισμούς οι οποίοι δραστηριοποιούνται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος ενός κράτους, π.χ από υπουργεία ή σωματεία, επιμελητήρια κλπ. ή από πρωτογενείς φορείς όπως τα συνδικάτα, η εκκλησία και άλλα τα οποία έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.
- **Άτυπη** είναι η εκπαίδευση εκείνη η οποία δεν είναι οργανωμένη, συνήθως συνδέεται με την τυχαία ή την ευκαιριακή μάθηση και συνδέεται με μία ευρεία περιοχή ανθρώπινων δραστηριοτήτων κατά τις οποίες ανταλλάσσονται πληροφορίες εκούσια ή τυχαία, εξασκούνται επιρροές, αποδίδονται ευθύνες, εμπλέκεται ένα δίκτυο από μη σχεδιασμένη ή ευκαιριακά οργανωμένη γνώση η οποία συνοδεύεται από συμβουλές, απόψεις, στάσεις και παροτρύνσεις [Groombridge 1983: 6].

ΜΕΤΑ-ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Είναι η εκπαίδευση για όσους έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ή για όσους βρίσκονται σε ηλικία άνω του ορίου ηλικίας όσων κανονικά συμπληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Είναι ακόμη η εκπαίδευση η οποία παρέχεται ως μέρος της οργάνωσης του ελεύθερου χρόνου όσων ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και τώρα αναζητούν εργασία, καθώς και κάθε εκπαίδευση ελεύθερης μορφής που παρέχεται τόσο σε όσους ολοκλήρωσαν αλλά και σε όσους βρίσκονται σε ηλικία άνω του ορίου συμπλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι οποίοι επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν τις ευκολίες και τις υπηρεσίες που παρέχονται στους πρώτους [1944 Education Act (Αγγλία & Ουαλία), τμήμα 41].
- Η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση συνδυάζει όλες τις μορφές της μετασχολικής εκπαίδευσης εκτός της ανώτατης. Κατά κύριο λόγο η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση είναι τεχνικο-επαγγελματική αλλά περιλαμβάνει και συνεχή γενική εκπαίδευση σε συνδυασμό με πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες [Cantor & Roberts 1986: 260].



ΜΑΘΗΣΗ

- Τυπικά λέγεται πως η μάθηση συντελείται όταν υπάρχει εμφανής αλλαγή στη συμπεριφορά, αποτέλεσμα κάποιας διαδικασίας διαφορετικής της ωρίμανσης. Η μάθηση μπορεί να ερμηνευτεί ως μια σειρά γεγονότων τα οποία οδηγούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς και τα οποία συνδέονται αιτιακά με την αλλαγή [Lawson 1974: 88].
- Η μάθηση είναι μια αλλαγή στην ανθρώπινη διάθεση ή μία διαρκής ικανότητα η οποία δεν μπορεί αν αποδοθεί απλά και μόνο στη διαδικασία ανάπτυξης [Gagné 1985: 2].
- Η διαδικασία κατά την οποία αποκτάμε γνώση, δεξιότητες και στάσεις μέσω της εμπειρίας, του στοχασμού, της μελέτης και της καθοδήγησης [Buckley & Carle 1990: 13].
- 1. Οποιαδήποτε μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της εμπειρίας. 2. Μία σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά που οφείλεται σε κάποια συνήθεια ή πρακτική εξάσκηση. 3. Ο μετασχηματισμός της εμπειρίας. 4. Η διαδικασία της μετατροπής της εμπειρίας σε γνώση. 5. Η απομνημόνευση πληροφοριών [Jarvis 1990: 196].

ΔΙΑ-ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Η πεποίθηση πως κάθε άνθρωπος μπορεί να ολοκληρώσει με επιτυχία κατά τη διάρκεια της ζωής του όποιο στόχο και αν θέσει χάνεται με γρήγορο ρυθμό. Υπό την πίεση εσωτερικών αναγκών και ως απάντηση σε εξωγενείς απαιτήσεις, η εκπαίδευση βρίσκεται στο στάδιο κατά το οποίο αποκαλύπτεται και η πραγματική της αξία. Αυτή δεν είναι η απλή κατοχύρωση γνώσεων αλλά η πνευματική ανάπτυξη η οποία επιτυγχάνεται σταδιακά ως αποτέλεσμα της διαδοχής εμπειριών. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν οι υποχρεώσεις της εκπαίδευσης σήμερα καθορίζονται ως εξής:

Να δημιουργήσει εκείνες τις προϋποθέσεις στο κατάλληλο περιβάλλον αλλά και τις μεθόδους που θα βοηθήσουν το άτομο να διατηρήσει τη συνέχεια της εκπαίδευσης και της κατάρτισής του μέχρι το τέλος της ζωής του.

Να εφοδιάσει κατά το δυνατό το άτομο να γίνει στο μεγαλύτερο βαθμό το ίδιο το μέσο αλλά και το αντικείμενο ανάπτυξής του μέσω της αυτό-μόρφωσης.

...αν συμφωνήσουμε πως η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας τότε είναι αδύνατο να υποστηρίξουμε πως υπάρχει μόνο μία περίοδος στην ηλικία του ανθρώπου κατά την οποία μπορεί να εκπαιδευτεί. Ωστόσο μπορούν να υπάρξουν πολλές περίοδοι στη ζωή μας όπου η εκπαίδευση ή η κατάρτιση μας είναι απαραίτητη. Με την ίδια λογική υπάρχουν και περίοδοι στη ζωή μας περισσότερο ευνοϊκές για να μάθουμε από άλλες [Lengrand 1975: 50-1].

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

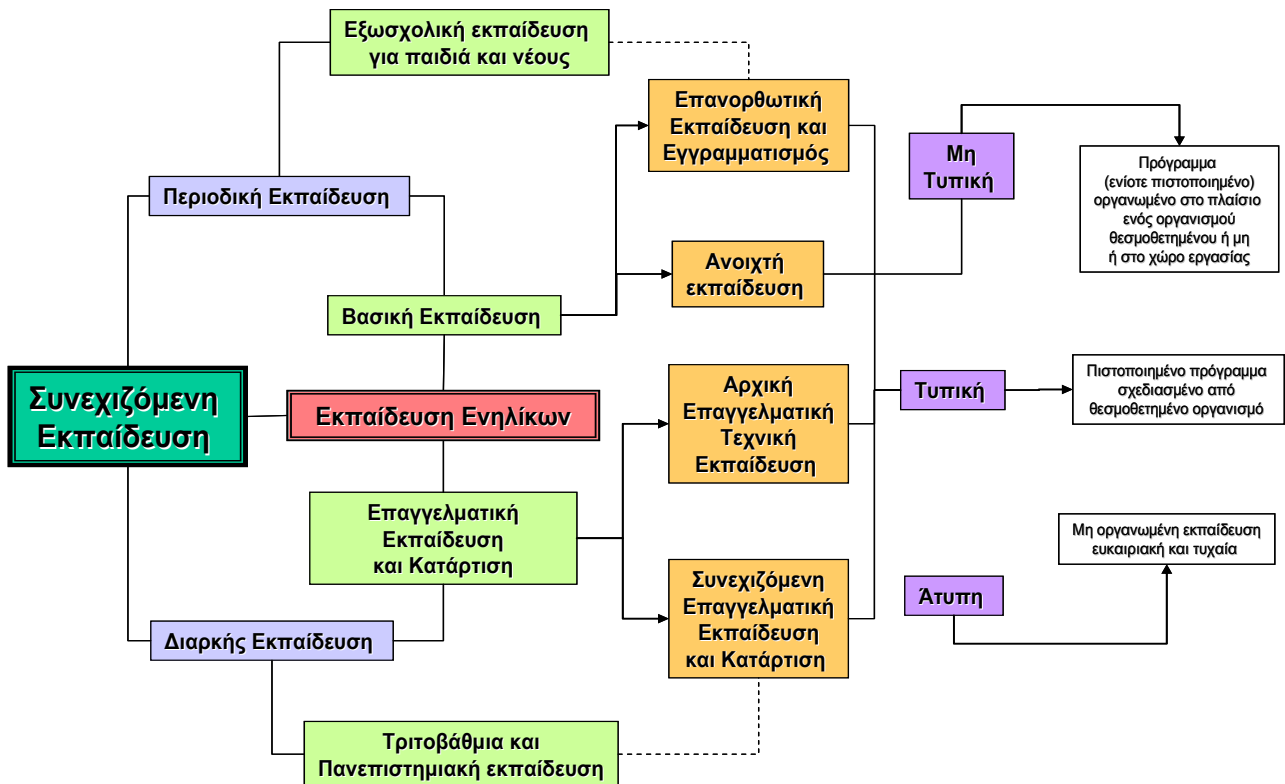
1. Να διαρκέσει μία ολόκληρη ζωή.
2. Να οδηγήσει στην απόκτηση νέας ή στην ανανέωση, αναβάθμιση και ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεών μας, ως απάντηση στην ολοένα μεταβαλλόμενη σύγχρονη ζωή μας, με απώτερο στόχο την θετική της συμβολή στην αυτό-ολοκλήρωση.
3. Να είναι ανεξάρτητη ή αυτονομημένη για τον καθένα μας προκειμένου να εξασφαλίσει υψηλό κίνητρο για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
4. Να αναγνωρίσει τη συμβολή όλων των διατιθέμενων εκπαιδευτικών επιδράσεων τυπικών, μη τυπικών και άτυπων στη μαθησιακή διαδικασία.

Αυτή η προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της τόσο στη διάρκεια της δια-βίου εκπαίδευσης (όλη τη ζωή) όσο και στους παράγοντες εκείνους που την κάνουν απαραίτητη (αλλαγή), τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία ζητά να καλλιεργήσει στο καθένα μας (αυτό-κατευθυνόμενη



μάθηση, κίνητρα, κλπ.), και την κατανόηση των επιδράσεων των οποίων ο ρόλος αναγνωρίζεται ως σημαντικός στη διαδικασία μάθησης (τυπικές, άτυπες, μη τυπικές) [Crompton 1980: 3-4].

- Δια βίου εκπαίδευση σημαίνει ό,τι θέλετε εσείς να σημαίνει [Richardson 1979: 48].
- Η δια βίου εκπαίδευση καθορίζει την εκπαίδευση στο σύνολό της. Καλύπτει την τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και προσπαθεί να ενσωματώσει όλες τις δομές και τα στάδια της εκπαίδευσης μαζί με την κάθετη (χρονικά) και την οριζόντια (τοπικά) διάστασή της. Επίσης χαρακτηρίζεται από ευελιξία στο χρόνο, τον τόπο, τα περιεχόμενα, τις τεχνικές και τις μεθόδους μάθησης ενώ προωθεί την αυτό-καθοδηγούμενη μάθηση, συμμεριζόμενη την αλληλεπίδραση μας με τους άλλους και υιοθετεί ποικίλες μορφές και στρατηγικές μάθησης [Dave 1976: 35-6].
- Ο όρος δια βίου (εκπαίδευση και μάθηση) δηλώνει ένα συνολικό σχήμα το οποίο στοχεύει στην αναδόμηση ή στον επαναπροσδιορισμό της υπάρχουσας συστηματοποιημένης εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη ενός συνολικού εκπαιδευτικού δυναμικού εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος· σε ένα τέτοιο σχήμα άνδρες και γυναίκες είναι οι ίδιοι φορείς και παράγοντες της εκπαίδευσης μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των σκέψεων, των εμπειριών και των πράξεών τους [UNESCO, 1976: 2].
- Δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα όπως ξεχωριστή 'διαρκής' εκπαίδευση. Αυτή οποία δεν είναι άλλη από την δια βίου εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η δια βίου εκπαίδευση δεν είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα αλλά μία αρχή πάνω στην οποία στηρίζεται όλη η οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, και η οποία οφείλει να εγγυάται τη συνεχή βελτίωση καθενός από τα συστατικά της μέρη [Faurge κ. α. 1972: 182].
- Δια βίου Εκπαίδευση: Μαθησιακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους γνωστικούς κλάδους, με τη χρήση όλων των δυνατών μέσων και δίνουν τη ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Συμπεριλαμβάνει όλες τις τυπικές και μη μαθησιακές διαδικασίες στις οποίες παιδιά, νέοι και νέες, και ενήλικοι εμπλέκονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. (Το ίδιο ισχύει και για τους όρους εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματική εκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, δια βίου μάθηση και διαρκής εκπαίδευση [Sell 1978: 183].



Σχήμα 1

- Η διά βίου εκπαίδευση. Η πανταχού παρούσα συνταγή της “διά βίου εκπαίδευσης” δεν είναι λοιπόν τυχαία και δεν αξαντλείται στην προφανή εργασιακή και παραγωγίστικη χρησιμότητα: απηχεί μια πολύ ευρύτερη αντίληψη για την ανάγκη μιας ευέλικτης και αενάως προσαρμοζόμενης “διά βίου παιδείας”, ή “διά βίου μαθητείας”, μιας ατέλειωτης διαδικασίας κοινωνικοποίησης, η οποία δεν αναφέρεται μόνο στις προδιαγραφές του επαγγέλματος και της απασχόλησης, αλλά παραπέμπει επί πλέον στην ανάγκη συνεχούς και αβέβαιης πολιτιστικής “προσαρμογής” του ατόμου στα αιωρούμενα εναύσματα του μεταβαλλόμενου περoβάλλοντος και των βιοτικών συρμών. [Απόσπασμα από άρθρο του Κ. Τσουκαλά που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα ‘Το Βήμα’ (30-8-1998). Κωδ. Άρθρου: B12496B011].
- Υπάρχει μία ολοένα αυξανόμενη πεποίθηση πως η εκπαίδευση ως δια βίου διαδικασία ξεκινά με τη γέννηση και τελειώνει μόνο με το θάνατο, μία διαδικασία που συνδέεται σε όλα της τα στάδια με τις εμπειρίες της ζωής μας, μία διαδικασία με βάρος, γεμάτη από τη σημαντικότητα και την αλήθεια του εκπαιδευόμενου, μια διαδικασία στην οποία ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργητικά και είναι παθητικός δέκτης [Leigh 1930: 123].

ΔΙΑ-ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

- Ο όρος Δια βίου Μάθηση χρησιμοποιείται [...] για να περιγράψει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που σχεδιάζονται για να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ανάγκες των [...] (ατόμων) που έχουν περάσει το όριο ηλικίας που αντιστοιχεί στο όριο ηλικίας όσων τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε όσα άτομα δεν εξυπηρετούνται συνήθως από τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα [Hurtle & Kutner 1979: 5].
- Δια βίου Μάθηση. (1) Η διαδικασία με την οποία κάποιος αποκτά γνώσεις και δεξιότητες καθ όλη τη διάρκεια της ζωής του/της με σκοπό τη βελτίωση της επαγγελματικής, ακαδημαϊκής ή προσωπικής του ανάπτυξης. (2) Περιλαμβάνει, όμως δεν περιορίζεται μόνο σ’ αυτό, τη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, την αυτόνομη μελέτη, τη γεωργική



εκπαίδευση, την επιχειρηματική και εργασιακή εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τη γονεϊκή εκπαίδευση, την μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την προ-συνταξιοδοτική εκπαίδευση, την εκπαίδευση ατόμων τρίτης ηλικίας και των συνταξιούχων, την θεραπευτική εκπαίδευση, τα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης για άτομα ή ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται σκόπιμα για την αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, για την διευκόλυνση της επιχειρηματικής δραστηριότητας, για τη δημόσια οργάνωση και για όλους τους οργανισμούς που οφείλουν να αναβαθμίζουν τις υπηρεσίες τους με τη χρήση νεωτεριστικών μεθόδων που είναι αποτέλεσμα έρευνας, και να εξυπηρετούν τις οικογενειακές ανάγκες και την ατομική ανάπτυξη [USA Higher Education Act of 1965, Sell 1978: 183].

- Ο όρος Δια βίου Μάθηση αντιστοιχεί στη διαδικασία με την οποία συνεχίζουμε να εμπλουτίζουμε τις γνώσεις, να αναπτύσσουμε τις δεξιότητές μας και να αναδιαμορφώνουμε τις στάσεις μας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας [Lifelong Learning & Public Policy 1978: 1].
- Μέχρι τώρα [οι αναγνώστες μου θα έχουν αντιληφθεί] την ασάθεια και ενδεχομένως την αναξιопιστία του όρου Δια βίου Μάθηση ως μέρος της διαδικασίας χάραξης πολιτικής για την εκπαίδευση. Δεν είναι μόνο το γεγονός πως ο ίδιος ο όρος προκαλεί διαφωνίες σχετικά με τις λεπτομέρειες –με κάθε γενικότητα συμβαίνει αυτό- αλλά είναι κυρίως το ότι για διαφορετικούς χρήστες σημαίνει διαφορετικά πράγματα και αυτό την κάνει ιδιαίτερα αντιφατική. Χρησιμοποιείται σαν “σλόγκαν” από όσους υποστηρίζουν την διεύρυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και από όσους επιθυμούν την “αποσχολειοποίηση” από όσους δίνουν έμφαση στην επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση με σκοπό να βοηθήσουν τους εργαζόμενους να προσαρμοστούν καλύτερα στην εργασία τους αλλά και από όσους δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση ως μέσο για την ολοκλήρωσή τους ως άτομα από όσους δυσανασχετούν στην υπερβολική εξάρτηση σε πτυχία και τίτλους σπουδών αλλά και από όσους επιθυμούν την διεύρυνση του συστήματος πιστοποίησης σπουδών από όσους θεωρούν πως το σχολείο ελάχιστα σχετίζεται με την κοινωνία και την αγορά εργασίας αλλά και από όσους πιστεύουν πως είναι ένας “απανθρωπιστικός” θεσμός από όσους εύχονται τη δημιουργία προγραμμάτων τα οποία απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού και σε συγκεκριμένες ηλικίες, αλλά και από όσους προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και ατόμων με διαφορετικές ηλικίες. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο όλες αυτές οι τοποθετήσεις δεν είναι κατ’ ανάγκη αντίθετες αλλά σίγουρα κινούνται προς διαφορετικές κατευθύνσεις [Baldwin 1977: 23-4].
- Η Δια βίου Μάθηση είναι ένα σύνθημα γύρω από το οποίο συσπειρώνονται όλοι όσοι έχουν εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανησυχίες [Green, Ericson & Seidman 1977: 3].
- Ο όρος αναφέρεται στη σκόπιμη οργάνωση δραστηριοτήτων με σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων, την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό των προσόντων και την αλλαγή των στάσεων σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε συμβατικά, δηλ. στο σχολείο, είτε σε λιγότερο τυποποιημένους χώρους όπως το σπίτι ή ο χώρος εργασίας. Ο εκπαιδευτής μπορεί να είναι επαγγελματίας ή κάποιος που έχει τις κατάλληλες γνώσεις όπως για παράδειγμα κάποιος επιδέξιος τεχνίτης, καλλιτέχνης, επιχειρηματίας ή ακόμη και συνάδελφος το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να είναι τα παραδοσιακά εγχειρίδια ή μπορεί να συμπεριλαμβάνει και τις νέες τεχνολογίες, όπως την τηλεόραση ή τους υπολογιστές η μαθησιακή εμπειρία μπορεί να προκύψει είτε μέσα σε μία τυπικά οργανωμένη αίθουσα διδασκαλίας, είτε σε χώρους όπως μουσεία ή χώρο εργασίας [Advisory Panel on Research Needs in Lifelong Learning During Adulthood 1978: 17].
- Ο όρος δηλώνει την αυτο-κατευθυνόμενη ανάπτυξη. Σημαίνει τη δυνατότητα κατανόησης του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει. Σημαίνει ακόμη την ικανότητά μας να αποκτούμε νέες δεξιότητες και εξουσίες –το μόνο πραγματικό πλούτο που κανείς ποτέ δεν μπορεί



να χάσει. Σημαίνει επίσης επένδυση στον εαυτό μας. Η Δια βίου Μάθηση σημαίνει ακόμη τη χαρά της ανακάλυψης του πως λειτουργεί κάτι, την ευτυχία της συνειδητοποίησης της ομορφιάς του κόσμου μας, την ευχαρίστηση του να δημιουργούμε κάτι μόνοι μας ή με άλλους [Gross 1977: 16].

- Πρόκειται για ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που αφορά στη σύλληψη, στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στο συντονισμό δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε όλους και στοχεύουν στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Το πλαίσιο αυτό έχει τους επτά παρακάτω στόχους:

1. Να επινοήσει και να δοκιμάσει νέα προγράμματα και νέους τρόπους μάθησης, κάνοντας νέους συνδυασμούς των προσφερόμενων υπηρεσιών και νέους οργανωτικούς διακανονισμούς, με στόχο να ικανοποιήσει συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες.

2. Να βοηθήσει όλους τους ενήλικους –ειδικά όσους έχουν παιδιά- να ενταχθούν στον εγγράμματο πληθυσμό και να μπορέσουν να λειτουργήσουν με τρόπο ενεργητικό στην... κοινωνία.

3. Να βοηθήσει όλους τους πολίτες –ειδικά τα μικρά παιδιά και τους νέους- να γίνουν πολυμήχανοι, αυτόνομοι, ανεξάρτητοι και να μαθαίνουν συνεχώς αναλαμβάνοντας ρόλους.

4. Να αναπτύξουν μαθησιακά προγράμματα τα οποία θα προσελκύσουν και θα μπορούν να εξυπηρετήσουν όσους συμπολίτες μας έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

5. Να εμπλέξει εξωσχολικούς οργανισμούς στη διαδικασία μάθησης όπως για παράδειγμα τα μουσεία, στην οργάνωση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

6. Να συμπεριλάβει και να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όσο το δυνατό περισσότερων ανθρωπιστικών οργανώσεων αλλά και δημόσιων οργανισμών όπως πρόνοιας, μεταφορών, στέγασης, κλπ. , στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

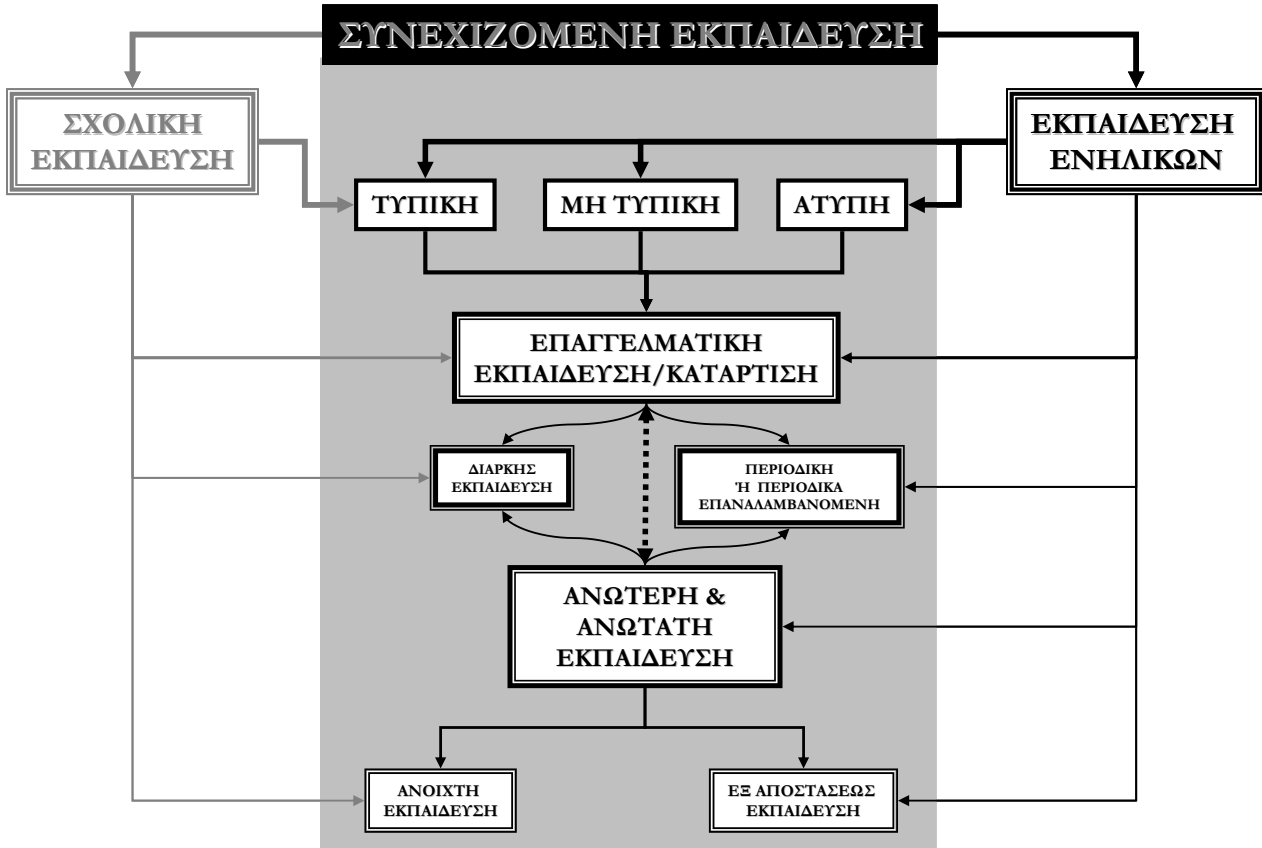
7. Να διατηρήσει το υψηλό επίπεδο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών για όλα τα προγράμματα και σε όλες τις διαδικασίες διασφαλίζοντας για τους συμμετέχοντες το καλύτερο δυνατό με την περιφρούρηση της εκπαιδευτικής πράξης από πιθανή απάτη ή αντι-επαγγελματισμό [Peterson & συνεργάτες 1979: 5].

- Όσον αφορά τον ορισμό της Δια βίου Μάθησης, θεωρώ εδώ πως σημαίνει το εξής: τον καταμερισμό εκπαιδευτικών ευκαιριών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ώστε να μεγιστοποιούνται τόσο τα ατομικά και συνολικά ενδιαφέροντα τα οποία εμπλέκονται –αναδεικνύοντας την πιθανή αμοιβαιότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών αξιών και των ατομικών εμπειριών. Με τον τρόπο αυτό η κατανομή και ο καταμερισμός της εργασίας, της διασκέδασης και των παρεχόμενων υπηρεσιών σε σχέση με τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες λαμβάνονται σοβαρά υπόψη [Wirtz 1977: 2].

- Η Δια βίου Μάθηση περιλαμβάνει, αλλά δεν περιορίζεται, τη βασική εκπαίδευση ενηλίκων, τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, την αυτόνομη μελέτη, τη γεωργική εκπαίδευση, την επιχειρηματική και εργασιακή εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τη γονεϊκή εκπαίδευση, την μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την προ-συνταξιοδοτική εκπαίδευση, την εκπαίδευση ατόμων τρίτης ηλικίας και των συνταξιούχων, την θεραπευτική εκπαίδευση, τα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης για άτομα ή ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται σκόπιμα για την αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων, για την διευκόλυνση της επιχειρηματικής δραστηριότητας, για τη δημόσια οργάνωση και για όλους τους οργανισμούς που οφείλουν να αναβαθμίζουν τις υπηρεσίες τους με τη χρήση νεωτεριστικών μεθόδων που είναι αποτέλεσμα έρευνας, και να εξυπηρετούν τις οικογενειακές ανάγκες και την ατομική ανάπτυξη [USA Higher Education Act of 1965, Title I, Part B, Section 132].

ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

- Η μάθηση ενηλίκων είναι μία σημαντική, συνεχής κατάσταση της ενήλικης συμπεριφοράς η οποία ενυπάρχει σε όλες τις κατηγορίες της ανθρώπινης εμπειρίας καθώς και σε όλους τους μεγάλους τομείς της κοινωνίας μας [Delker 1974: 24].



Σχήμα 2

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ- ΕΝΑΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ

.....η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία και να φτάνει μέχρι και μετά τη συνταξιοδότηση, περιλαμβάνοντας όλο το φάσμα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Επιπλέον, ως δια βίου μάθηση πρέπει να θεωρηθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν και αναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του βίου, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων μέσα σε μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική και/ ή σχετιζόμενη με την απασχόληση, προοπτική. Τέλος, μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι βασικές αρχές πρέπει να είναι: το άτομο ως το υποκείμενο της μάθησης, η ουσιαστική ισότητα των ευκαιριών και η ποιότητα στη μάθηση [The Official Journal of the European Communities].



ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Με τον όρο Δια βίου Μάθηση εννοούμε κάτι το οποίο θεωρητικά προσδιορίζεται ως εκείνη η διαδικασία μέσω της οποίας κάποιος άνθρωπος αποκτά γνώσεις και δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του με σκοπό να διατηρήσει αλλά και να βελτιώσει την επαγγελματική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική του ανάπτυξη.

Με τον όρο Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εννοούμε κάτι πολύ πρακτικό. Είναι το σύνολο των σκόπιμα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών πρακτικών έξω όμως από το τυπικά οργανωμένο σχολικό περιβάλλον που στοχεύουν στη μάθηση όλων των γνωστών δεξιοτήτων και όλων των γνωστικών περιοχών με τη χρήση όλων των δυνατών εκπαιδευτικών μεθόδων με γενικό σκοπό τη δυνατότητα ανάπτυξης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Περιλαμβάνει όλες τις γνωστές εκπαιδευτικές διαδικασίες –τυπικές, μη τυπικές, άτυπες, κατά συνθήκη τυπικές- στις οποίες παιδιά, νέοι και ενήλικες εμπλέκονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.



ΜΑΘΗΜΑ 2^ο

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ

Δράσεις, διαδικασίες και φορείς, διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, επαγγελματική κατάρτιση, ανάπτυξη ζωτικών δεξιοτήτων και επένδυση στους ανθρώπινους πόρους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Από τον 19^ο αιώνα άρχισε να δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στον όρο εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Αμερική. Ο λόγος είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτέλεσε το μέσον πάνω στο οποίο οι κοινωνικές τάξεις (αγρότες, εργάτες) στήριξαν τις προσδοκίες τους για κοινωνική και οικονομική αλλαγή.

Η εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιήθηκε από την αστική τάξη για δύο λόγους:

1. Πολιτική χειραγώγηση του λαού
2. Επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού

Η εργατική τάξη ενδιαφέρθηκε για την άνοδο του μορφωτικού της επιπέδου δημιουργώντας πολιτιστικούς συλλόγους και ειδικά σχολεία για τους εργάτες. Τα τελευταία πενήντα χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων έγινε ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος αποκτώντας τους δικούς του μελετητές και τις δικές του πανεπιστημιακές σπουδές. Από το 1980 και μετά παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη και προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ευρώπη. Οι βασικοί λόγοι είναι τέσσερις. Πρώτα απ' όλα η χαμηλή αποτελεσματικότητα της τυπικής εκπαίδευσης, δεύτερον, η αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στη ζήτηση της αγοράς εργασίας έπαιξε σημαντικό ρόλο, επίσης, οι διεθνείς οργανισμοί προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν την ανεργία μέσω της επιδοτούμενης κατάρτισης και τέλος οι ίδιες οι ανάγκες που δημιουργήθηκαν από τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ευρώπη.

Οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για να αντιμετωπίσουν την ανεργία και την εξειδίκευση του υπάρχοντος προσωπικού προώθησαν την επαγγελματική κατάρτιση και την ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση. Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέθηκε με την οικονομική ανταγωνιστικότητα και με την απασχόληση στον τομέα της εργασίας. Όμως, η αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων ήταν ανεπαρκής μονό από την οικονομική σκοπιά, διότι έπρεπε να οργανωθούν προγράμματα, που να αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και από την άλλη να εμπλουτίζουν με αρχές, όπως της κριτικής σκέψης, με αποτέλεσμα να αλλάξει ριζικά ο ρόλος της εκπαίδευσης.

Η πρώτη αλλαγή έγινε το 1996 οπότε και ανακηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης», ενώ ταυτόχρονα, σπουδαίο ρόλο στην αλλαγή αυτή διαδραμάτισε και το βιβλίο: «Διδασκαλία και Μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης». Τον Μάρτιο του 2000, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που έγινε στη Λισσαβόνα, τέθηκε ως στόχος η Ευρωπαϊκή Ένωση να γίνει, μέσα στην επόμενη δεκαετία, η ισχυρότερη κοινωνία της γνώσης, μέσω της ανάπτυξης κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, κατάλληλου περιβάλλοντος για συνεχή μάθηση και μέσον της αύξησης των επενδύσεων σε ανθρωπιστικούς πόρους.

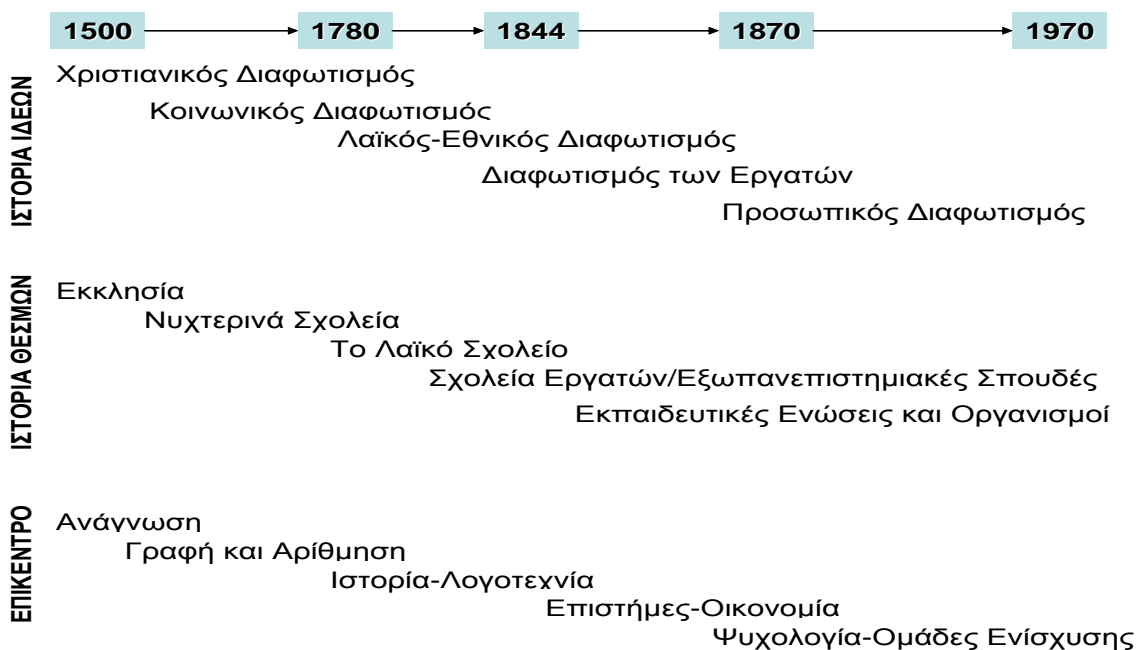
Τέλος, στο «Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας», τον Δεκέμβριο του 2000, ψηφίστηκε η «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα», στην οποία τονίζεται η αναγκαιότητα της κατάρτισης που προσφέρεται από τους αθλητικούς συλλόγους και τις πολιτικές οργανώσεις.



ΟΙ ΑΠΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ: ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟ ΣΤΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ

Είναι το πολιτιστικό & πνευματικό κίνημα που έλαβε χώρα κατά τον 17^ο-18^ο αιώνα στην Ευρώπη, στους κόλπους του οποίου πραγματοποιήθηκε μια σύνθεση ιδεών γύρω από το θείο, τη λογική, τη φύση και τον άνθρωπο και μια κοσμοαντίληψη η οποία κέρδισε πλατιά αποδοχή και έγινε το έναυσμα επαναστατικών εξελίξεων στην τέχνη, τη φιλοσοφία και τον πολιτικό στοχασμό. Πρόβαλε επιταγές Λόγου και Ελευθερίας, επιχείρησε να συμφυλιώσει την αίσθηση με το λόγο και η κανονιστική υπόσταση του Λόγου, Ηθικής και Φύσης αποτελεί την πεμπτουσία του. Στηρίχθηκε στα λογικά αισιόδοξα θεμέλια που έθεσαν οι στοχαστές και πρόγονοι της Πνευματικής Επανάστασης του 17^{ου} αιώνα. (Francis Bacon, Rene Descartes, John Locke, Isaac Newton). Το στυλ, η κριτική προδιάθεση, και η ανάγκη πρακτικής βελτίωσης των συνθηκών ζωής της ανθρωπότητας, είναι στοιχεία που ενώνουν τους στοχαστές του Διαφωτισμού.⁶

- Κεντρική θέση στη σκέψη του Διαφωτισμού είχαν η χρήση του ορθού λόγου, της δύναμης χάρη στην οποία ο άνθρωπος κατανοεί το σύμπαν και προάγει τη θέση του στον κόσμο.
- Ο Διαφωτισμός παρ' όλο που άντλησε μεγάλο μέρος της έμπνευσής του από έργα Άγγλων ωστόσο άνθισε και έφτασε στη μεγαλύτερη ακμή του στη Γαλλία.
- Οι βασικές αρχές, οι ιδέες και τα αξιώματα του Διαφωτισμού επικεντρώνονται: **α)** Στη θέση των ανθρώπων μέσα στο σύμπαν, **β)** στη στάση απέναντι στο θεό και την οργανωμένη θρησκεία, **γ)** την αποδοχή του κλασικού πολιτισμού ως προτύπου, **δ)** την έμφαση στα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα αυτού του κόσμου και **ε)** τον ανθρωπισμό.
- Τελικοί σκοποί του ορθολογικού ανθρώπου θεωρούνται η γνώση και η ελευθερία.
- Τα ευρύτερα αποτελέσματα του Διαφωτισμού: **α)** είχαν αντίκτυπο στα κοινωνικά έθιμα και τις ατομικές συνήθειες, **β)** ξεκαθάρισαν της παλαιές προλήψεις και οικοδόμησαν μια πιο ανθρώπινη κοινωνία, **γ)** βελτίωσαν την ανθρώπινη ζωή και τέλος **δ)** εξάλειψαν τα υπολείμματα του φεουδαλισμού και των κληρονομικών κοινωνικών και οικονομικών προνομίων.



Σχήμα 3

⁶ Burns, E. Ευρωπαϊκή Ιστορία, Ο Δυτικός πολιτισμός: Νεότεροι χρόνοι, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2006, σσ.356-370

Είναι η ευρωπαϊκή τεχνολογική επανάσταση που συντελέστηκε στη διάρκεια των εκατό χρόνων μετά το 1780 και πραγματοποίησε το πρώτο άλμα από μια αγροτική, χειροτεχνική οικονομία, σε μια άλλη κυριαρχούμενη από τη βιομηχανία των εργοστασίων των πόλεων. Αλλάζει θεαματικά το δυναμικό της παραγωγικής ικανότητας σε πολλά πεδία και τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, τινάζοντας στον αέρα τις παραδοσιακές κοινωνίες και οικονομίες του ευρωπαϊκού κόσμου. Η Αγγλία είναι η χώρα που εγκαινίασε τη βιομηχανική επανάσταση καθώς η οικονομία της είχε προοδεύσει περισσότερο από κάθε άλλης χώρας στην κατεύθυνση της αφθονίας και η παγκόσμια βρετανική διεξδυσση ήταν ήδη γεγονός από την αφετηρία αυτής της κοινωνικής αλλαγής.⁷



Εικόνα 1: Jean Jacques Rousseau(1712-1778)

- Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα η οικονομία της Ευρώπης ήταν προβιομηχανική. Οι περισσότεροι Ευρωπαίοι ήταν αγρότες, κινητήρια δύναμη ήταν το νερό, ο άνεμος και τα ζώα και τα εργαλεία ήταν απλά και μικρά.
- Τρία ήταν τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου συστήματος: **α)** η υποκατάσταση του ανθρώπου σε πολλούς τομείς της παραγωγικής διαδικασίας από τη μηχανή, **β)** η αντικατάσταση των παραδοσιακών πηγών ενέργειας από νέες ιδιαίτερα από το γαιάνθρακα, **γ)** η χρήση νέων και άφθονων πρώτων υλών, ιδιαίτερα ανόργανων.
- Οι εφευρέσεις, τα τεχνολογικά επιτεύγματα και οι επιστήμες σε συνδυασμό με την οικονομική ανάπτυξη: **α)** αύξησαν την παραγωγικότητα, **β)** το κατά κεφαλήν εισόδημα, **γ)** το μέσο όρο ζωής, **δ)** τον πληθυσμό και **ε)**άλλαξαν δραματικά το συσχετισμό των δυνάμεων μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών και των διάφορων κοινωνικών τάξεων.



Εικόνα 2:
N. F. S. Grundtvig

Η εκπαίδευση ενηλίκων συνέβαλε ώστε κάποιες κοινωνικές ομάδες όπως οι αγρότες και η αστική τάξη να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες τους. Συντελείται μια οικονομική, πολιτική, κοινωνική αλλαγή. Ο Διαφωτισμός τοποθετεί στο κέντρο του τον άνθρωπο, του δείχνει εμπιστοσύνη, βασίζεται στον ορθό λόγο. Γι' αυτό το άτομο θέλει να μαθαίνει συνεχώς, να γίνεται ανταγωνιστικό και να ανεβάζει το γνωστικό και μορφωτικό του επίπεδο. Η Βιομηχανική επανάσταση του δίνει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη ζωή του και αυτό είναι μια πολύ μεγάλη πρόκληση για το άτομο. Δηλαδή ο άνθρωπος και ο ενήλικας με την εκπαίδευση περνά από την άγνοια στη γνώση, στη χειραφέτηση και τον ορθολογισμό. Όλες αυτές οι ιδεολογίες συνεχίζουν μέχρι και σήμερα. Γιατί; Η αρχή της αυτοδιάθεσης ισχύει ακόμα, το άτομο παράγει γνώση, γίνεται συνειδητοποιημένο, πολιτικά ενεργό και απόκτα δικαιώματα.

Έτσι, για τη διατήρηση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας είναι αναγκαία η αναδιάρθρωση της οικονομίας, η οποία με τη σειρά της προκύπτει από τη μεταρρύθμιση της ανώτερης εκπαίδευσης που απαιτεί ανώτερες δεξιότητες άμεσα συσχετισμένες με τις επαγγελματικές δεξιότητες.

Η νέα αυτή τάξη πραγμάτων δεν έχει τελικά την αφετηρία της και τόσο πρόσφατα καθώς όλα τα προηγούμενα χρόνια οι κυβερνήσεις των εκάστοτε χωρών είχαν ως στόχο φιλόδοξα σχέδια που εναπόθεταν τις ελπίδες τους σε αξιόλογο δυναμικό που θα κατείχε υψηλά προσόντα. Βέβαια, πρωτοπόρος χώρα είναι ακόμα το Ηνωμένο Βασίλειο, μια νησιωτική περιοχή που ανέκαθεν είχε συμφέροντα που σχετίζονταν με την οικονομία και γι' αυτό στηρίζει και την εκπαίδευση ενηλίκων. Μιας και όμως αναφερόμαστε στο Βρετανικό χώρο γόνιμο θα ήταν να εξετάσουμε συνοπτικά το ιστορικό πλαίσιο των σύγχρονων χρόνων που σχετίζεται άμεσα με τη βιβλιογραφία που

⁷ Κολλιόπουλος, Ι. Νεότερη Ευρωπαϊκή Ιστορία 1789-1945, Από τη Γαλλική Επανάσταση μέχρι τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2001, σσ.85-110.



μελετήσαμε (και που αναφερόταν κυρίως στην Αγγλία) και που αντικατοπτρίζει απόλυτα τις πολιτικές αυτής της χώρας:⁸

- Η Βρετανία είναι μια χώρα που τα ευρύτερα αποτελέσματα του Διαφωτισμού είχαν αντίκτυπο στο πολιτικό και εκπαιδευτικό της στοχασμό, πρωταγωνίστησε στη Βιομηχανική Επανάσταση και σαν συνέπεια όλες αυτές οι συλλογικές κοσμοθεωρίες υιοθετούνταν από τις εκάστοτε κυβερνήσεις κάτι που διαιωνίζεται μέχρι και τις μέρες μας.
- Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και έπειτα αναπτύχθηκε το φεμινιστικό κίνημα και ιδιαίτερα οι θεωρίες για την εκπαίδευση. Αρχή του κινήματος αποτελεί η αρχή της οικονομικής ανάπτυξης και η ανάδειξη των προσόντων των γυναικών, το αίτημα για ισότητα και η ισονομία στην εκπαίδευση και την εξουσία και η αμφισβήτηση των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών για τα φύλα
- Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 εισάγεται η διδασκαλία μέσω εθνικού προγράμματος διδασκαλίας, υπονομεύονται και εκτοπίζονται οι δραστηριότητες που εμπεριέχουν φροντίδα στα σχολεία, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση απομακρύνεται από τις γυναικείες ιδιότητες και οδεύει προς μια ανδρική κουλτούρα με χαρακτηριστικά τη διαχείριση και τον προγραμματισμό και επιβάλλονται γενικά νέες τακτικές και ένα νέο στυλ διδασκαλίας.
- Η σύγχρονη πολιτική του Εργατικού κόμματος για τη δημοτική εκπαίδευση έχει τις ρίζες του στα τέλη του 19^{ου} αιώνα όπου το 1862 ο μισθός ήταν ανάλογος του αποτελέσματος και βασιζόταν στην παρακολούθηση των παιδιών και τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις. Οι εκπαίδευση ελέγχονταν από το κράτος καθώς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και ο μισθός τους.

Τελικός σκοπός της Αγγλικής κυβέρνησης είναι η δημιουργία μιας παγκόσμιας ενιαίας εκπαίδευσης η οποία θα εφοδιάζει τα νέα εργατικά δυναμικά με δεξιότητες που θα προάγουν τη βιομηχανική και οικονομική ανταγωνιστικότητα.

Σήμερα ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση είναι στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού ερευνητών, ενώσεων εκπαιδευτικών, αλλά και του ευρύτερου κοινού. Ταυτόχρονα, τόσο στα κείμενα των διαμορφωτών πολιτικής, όσο και στα επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών, διαρκώς και πληθαίνουν οι αναφορές στη δια βίου εκπαίδευση, στο ρόλο και τη σημασία της στις σύγχρονες κοινωνίες, στους σκοπούς και τους στόχους της, αλλά και στο περιεχόμενό της. Πολλοί και διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία, προκειμένου να περιγράψουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενήλικοι. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις είναι εμφανής η χρήση του ίδιου όρου, προκειμένου να περιγραφούν διαφορετικού περιεχομένου πρακτικές ή η χρήση διαφορετικών όρων για την περιγραφή παρόμοιων δραστηριοτήτων. Οι αιτίες αυτής της σύγχυσης θα πρέπει να αναζητηθούν:

- στη σχετικά πρόσφατη ανάπτυξη του πεδίου
- στο διαφορετικό περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν ενήλικοι
- στους διαφορετικούς στόχους των δραστηριοτήτων αυτών.

Ας δούμε στη συνέχεια πώς προσδιορίζεται το περιεχόμενο του όρου «**εκπαίδευση ενηλίκων**» στα κείμενα δύο μεγάλων διεθνών οργανισμών – του ΟΟΣΑ (OECD) και της UNESCO. Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από τον ΟΟΣΑ (OECD) το 1975: «Η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε κάθε δραστηριότητα ή πρόγραμμα, το οποίο σχεδιάζεται σκόπιμα από κάποιο φορέα για να ικανοποιήσει κάθε μαθησιακή ανάγκη, η οποία μπορεί να υπάρχει σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής μας, για άτομα όμως τα οποία έχουν περάσει το όριο ηλικίας που αντιστοιχεί στην ηλικία

⁸ Forrester, G. All in a day's work: primary teachers performing and caring, Education 17(3), 271-287



ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης και δεν είναι πλέον μαθητές. Η σφαίρα δράσης της περιλαμβάνει την μη επαγγελματική, την επαγγελματική, τη γενική, την τυπική, μη τυπική και δημόσια εκπαίδευση και δεν περιορίζεται σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Σύμφωνα με την UNESCO (1976), ο όρος (εκπαίδευση ενηλίκων) δηλώνει το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών- ασχέτως περιεχομένου, επιπέδου και μεθόδου, τυπικών ή άλλων, είτε παρατείνουν είτε αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια ή πανεπιστήμια, όπως και την μαθητεία- οι οποίες απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ζουν και στοχεύουν στο να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικο-επαγγελματικά τους προσόντα, ή στο να τα προσανατολίσουν σε μία καινούργια κατεύθυνση με σκοπό την αλλαγή νοοτροπίας ή συμπεριφοράς πάνω σε ένα θέμα τόσο για τη δική τους προσωπική εξέλιξη όσο και για τη συμμετοχή τους στην εξέλιξη και ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού γενικότερα.

Ο σύνθετος όρος εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την έντονη σύνδεση των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενήλικους με την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους εξέλιξη και συνακόλουθα με τις ανάγκες της οικονομίας.

Έχοντας παραθέσει μερικούς μμόνον από τους ορισμούς που ερευνητές και διεθνείς οργανισμοί δίνουν για τη δια βίου εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο, που περιλαμβάνει όλες τις συστηματικές οργανωμένες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία τους, αποκτούν νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις. .ς υποσυστήματα αυτού του πεδίου μπορούμε να διακρίνουμε: την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση, τη μαθητεία, την εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, την πολυδιάστατη εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων.

Τις τελευταίες δεκαετίες επομένως εμφανίζεται ένα πεδίο εκπαιδευτικής πρακτικής επικεντρωμένο στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και το οποίο σταδιακά διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές και αποβλέπει στη συνεχή ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και προσόντων. Κύριος στόχος είναι η εξειδίκευση και η απόκτηση συγκεκριμένων πρακτικών δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν άμεση εφαρμογή, ενώ η επίτευξή τους ελέγχεται μέσα από τη χρήση τους στο χώρο εργασίας. Το πεδίο συνεχώς κερδίζει έδαφος και εξελίσσεται παγκόσμια παίρνοντας πολλές μορφές ανάλογα με τις ανάγκες των χωρών όπου εφαρμόζεται (Φουρρέ-Θεοδοσοπούλου 1966: 12). Κάνοντας λόγο για εκπαίδευση ενηλίκων, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι περιλαμβάνει μόνο δραστηριότητες μόνο στα πλαίσια επίσημα αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Και αυτό γιατί αυτή η διαπίστωση δεν λαμβάνει υπόψη της το γεγονός ότι ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται και σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, στο χώρο εργασίας, σε πολιτιστικούς οργανισμούς όπως θέατρα και μουσεία ή από το ράδιο και την τηλεόραση. Είναι ωστόσο δεδομένο ότι δεν υπάρχουν τις περισσότερες φορές συμφωνία γύρω από το τι σημαίνει ο όρος εκπαίδευση ενηλίκων. Μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ (OECD) και η UNESCO αναφέρονται στην εκπαίδευση ενηλίκων επιχειρώντας να συγκεκριμενοποιήσουν το περιεχόμενο της. Ο ΟΟΣΑ (OECD) τονίζει ότι “ η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται σε κάθε δραστηριότητα ή πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται σκόπιμα από κάποιο φορέα για να ικανοποιήσει κάθε μαθησιακή ανάγκη η οποία μπορεί να υπάρχει σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής μας, για άτομα όμως τα οποία έχουν περάσει το όριο ηλικίας που αντιστοιχεί στην ηλικία ολοκλήρωσης της σχολικής εκπαίδευσης και δεν είναι πλέον μαθητές. Η σφαίρα δράσης της περιλαμβάνει τη μη επαγγελματική, την επαγγελματική, τη γενική, την τυπική, τη μη τυπική και



τη δημόσια εκπαίδευση και δεν περιορίζεται σε 'ακαδημαϊκό επίπεδο" (ΟΟΣΑ (OECD), 1975: σελ. 12). Από την άλλη, η UNESCO, με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στο σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών- ασχέτως περιεχομένου, επιπέδου και μεθόδου, τυπικών ή άλλων, είτε παρατείνουν είτε αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια ή πανεπιστήμια, όπως και την μαθητεία-οι οποίες απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ζουν και στοχεύουν στο να αναπτύξουν τις ικανότητες τους, να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους να βελτιώνουν τα τεχνικό-επαγγελματικά τους προσόντα ή στο να τα προσανατολίζουν σε μία καινούρια κατεύθυνση με σκοπό την αλλαγή νοοτροπίας ή συμπεριφοράς πάνω σε ένα θέμα τόσο για τη δική τους προσωπική εξέλιξη όσο και για τη συμμετοχή τους στην εξέλιξη και ανάπτυξη της οικονομίας, της κοινωνίας και του πολιτισμού γενικότερα (UNESCO, 1976, στο Titmus 1989: xxvii). Γίνεται λοιπόν σαφές ότι δεν υπάρχει εύκολη και κυρίως ευρέως αποδεκτή απάντηση στο τι σημαίνει εκπαίδευση ενηλίκων, αφού πολλοί έχουν δώσει τους δικούς τους ορισμούς [Houle (1974: 1-25), Legge (1982: 1-10), Groombridge (1983: 3-19), Rogers (1986: 1-20), Elsey (1986: 6-20), Long (1987: 17-49) στο Jones 1988: σελ. 144].

Ο Alan Rogers στο βιβλίο του, *Teaching Adults*, αναφέρεται σε τρεις (3) τύπους εκπαίδευσης ενηλίκων: α) στην **τυπική**, δηλαδή τάξεις και μαθήματα που διεξάγονται από σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια και άλλους νομοθετημένους οργανισμούς στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, β) στην **άτυπη**, δηλαδή αυτή η εκπαίδευση που δεν είναι οργανωμένη και συνήθως σχετίζεται με τυχαία ή ευκαιριακή μάθηση, γ) στη **μη τυπική**, δηλαδή τάξεις και μαθήματα που οργανώνονται από φορείς εκτός επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος όπως υπουργεία, βιομηχανίες, εμπορικοί σύλλογοι, εκκλησία [Rogers 1986: xii-xiii]. Πάντως σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ σημαντική διαδικασία με ξεχωριστή σημασία και συνεχώς αναβαθμισμένο ρόλο.

Από τον 19^ο αιώνα άρχισε σταδιακά να δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων κυρίως στις Ευρωπαϊκές χώρες και στις Η. Π. Α. Και αυτό γιατί η εκπαίδευση ενηλίκων σε αρκετές των περιπτώσεων αποτέλεσε το όχημα πάνω στο οποίο ολόκληρες κοινωνικές τάξεις, όπως αγρότες και εργάτες, στήριξαν τις προσδοκίες τους για κοινωνική, οικονομική και πολιτική αλλαγή. Έτσι η εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιήθηκε από τη φιλελεύθερη αστική τάξη από τη μία για την επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού και από την άλλη για την ηθική και πολιτική χειραγώγηση του λαού. Βέβαια, η εργατική κυρίως τάξη ενδιαφέρθηκε για την άνοδο του μορφωτικού της επιπέδου δημιουργώντας ομάδες μελέτης, πολιτιστικούς συλλόγους και λαϊκά σχολεία για τους εργάτες. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν στην Αγγλία η οργάνωση του αλφαριθμητισμού των εργατών από τις εργατικές ενώσεις (18^ο-19^ο αιώνες) ή στη Δανία η ίδρυση των ανώτερων λαϊκών σχολείων για τους νέους αγρότες για την καλλιέργεια της εθνικής γλώσσας, της λαϊκής παιδείας και την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης. (Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990: 2056). Επιπλέον στη Σουηδία, το εργατικό κίνημα δημιούργησε το 1912 την Εργατική Μορφωτική Ομοσπονδία έχοντας ως βάση τις ομάδες μελέτης και τις λαϊκές βιβλιοθήκες των εργατικών ενώσεων ενώ στη Σοβιετική Ένωση μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση (1917) η εκπαίδευση ενηλίκων γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη με την ίδρυση βιβλιοθηκών, εργατικών λεισχών και σχολείων για ενήλικους ενώ οργανώθηκε και η πρώτη στον κόσμο εκστρατεία αλφαριθμητισμού ενηλίκων. (Παιδαγωγική- Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990: 2057).

Τα τελευταία πενήντα χρόνια η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτήθηκε και ως επιστημονικό πεδίο αποκτώντας τους δικούς του μελετητές και τις δικές του πανεπιστημιακές σπουδές, έγινε με άλλα λόγια ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος, αφού οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι, έχουν τις δικές τους ανάγκες, δικά τους χαρακτηριστικά και δικούς τους τρόπους μάθησης. Από τη δεκαετία του 1980 παρατηρείται αλματώδης ανάπτυξη και προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην



Ευρώπη με κυριότερους λόγους : την αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στην ζήτηση της αγοράς εργασίας και στη ζήτηση των ατόμων για περισσότερη εκπαίδευση, στη χαμηλή αποτελεσματικότητα της τυπικής εκπαίδευσης, στο αίτημα των εργαζομένων για επανακατάρτισή τους, στις ανάγκες που δημιουργήθηκαν από τις τεχνολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές, στις προσπάθειες των εθνικών κυβερνήσεων αλλά και διεθνών οργανισμών (πχ. ΟΟΣΑ (OECD)) να αντιμετωπίσουν την ανεργία μέσω της επιδοτούμενης κατάρτισης, στις διεκδικήσεις κινημάτων (πχ. Μετανάστες) (Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990: 2058). Έτσι αρχές του 1990 σε χώρες όπως Νορβηγία, Φιλανδία, Αυστρία, η εκπαίδευση ενηλίκων κάλυπτε το 1,5% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος. (Κόκκος, 2002: 30). Οι χώρες λοιπόν της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να αντιμετωπίσουν την ανεργία, την ελλιπή εξειδίκευση και την απαξίωση των δεξιοτήτων του υπάρχοντος προσωπικού προώθησαν την επαγγελματική κατάρτιση και την ενδο-επιχειρησιακή εκπαίδευση. Έτσι η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέθηκε με την οικονομική ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση. Όμως η αντιμετώπιση όλων των προαναφερθέντων προβλημάτων ήταν ανεπαρκής μόνο από την οικονομική σκοπιά. Έπρεπε από τη μια να οργανωθούν αυτοτελή προγράμματα που να αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες μάθησης και από τη άλλη να εμπλουτιστούν με αρχές όπως της ενεργητικής μάθησης και της κριτικής σκέψης και να αλλάξει και ο ρόλος του εκπαιδευτή και να γίνει μεταδότης γνώσεων, εμπυχωτής και διαμεσολαβητής. Η πρώτη μεγάλη τομή έγινε το 1996 όπου και ανακηρύχθηκε « Ευρωπαϊκό Έτος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης» ενώ ταυτόχρονα κυκλοφόρησε και το Λευκό βιβλίο : Διδασκαλία και Μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης. Τον Μάρτιο του 2000 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε επίπεδο πρωθυπουργών που έγινε στη Λισσαβόνα, τέθηκε ο στόχος η Ε. Ε. να γίνει την προσεχή δεκαετία η ισχυρότερη κοινωνία της γνώσης μέσω προγραμμάτων καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση για ανανέωση των γνώσεων, μέσω της αύξησης των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους και της ανάπτυξης κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης αλλά και κατάλληλου περιβάλλοντος για συνεχή μάθηση. Μάλιστα, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών το οποίο θα αλλάξει εντελώς και ο εκπαιδευτικός θα αναλάβει καθήκοντα οδηγού και συμβούλου. Επίσης, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας (Δεκέμβριος 2000) ψηφίστηκε η «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα» στην οποία η εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκεται στο κέντρο ευρωπαϊκών στρατηγικών, τονίζεται η αναγκαιότητα όχι μόνο της κατάρτισης που προσφέρεται από επίσημους θεσμούς αλλά και αυτής που παρέχεται από πολιτισμικούς φορείς , αθλητικούς συλλόγους, πολιτικές οργανώσεις και τέλος η αποτελεσματικότητα της μάθησης σχετίζεται με αρχές όπως η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και η ανάλυση πρωτοβουλίας (Κόκκος, 2002: 34-37).

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι τόσο η μάθηση όσο και η εκπαίδευση, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην αρχαιότητα, ήταν αποκλειστικά προνόμιο των κρατικών και εκκλησιαστικών ηγεσιών. Η επικρατούσα σε κάθε κοινωνία ελίτ, καθώς ήταν γνώστης της γραφής και ανάγνωσης, ασκούσε την εξουσία προς όφελος των προσωπικών τους συμφερόντων.

Ο μαζικός αλφαριθμητισμός των πληθυσμών στις ευρωπαϊκές χώρες άρχισε με την Ευαγγελική μεταρρύθμιση και ολοκληρώθηκε με την συγκρότηση και ανάπτυξη των εθνικών κρατών που εισήγαγαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η σταδιακή διεύρυνση και μαζικοποίηση της φοίτησης στις βαθμίδες της μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας συντελέστηκε μετά τον Β παγκόσμιο πόλεμο.

Ωστόσο , η ανάπτυξη των επιστημών προκάλεσε την άνθιση της τεχνολογίας και σε συνδυασμό οδήγησαν στην αλλαγή των δεδομένων και στον χώρο της εκπαίδευσης. Ζούμε στην λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης» η οποία επιβάλλει συνεχή ανανέωση των γνώσεων και την επανάληψη της εκπαίδευσης σε συνεχή βάση καθ' όλη την διάρκεια της ζωής. Οι ανάγκες της μοντέρνας καταναλωτικής κοινωνίας και η συνεχώς παλαιώση της γνώσης καλούνε τους ενήλικες να



συμμετέχουν ενεργά στην λεγόμενη «εκπαίδευση ενηλίκων», »δια βίου εκπαίδευση» ή «adult education». Επομένως, η εκπαίδευση στην σύγχρονη κοινωνία δεν απευθύνεται μόνο α) στους οικονομικά ευνοημένους πληθυσμούς και ούτε β) στα άτομα νεαρής ηλικίας

Η «εκπαίδευση ενηλίκων» ως έννοια αποτελεί έναν ευρύτατο χώρο και περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες ενήλικα άτομα μαθαίνουν με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Περιλαμβάνει δε τη την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μαθητεία και επιμόρφωση σε τυπικά και μη περιβάλλοντα μάθησης αλλά και σε χώρους εργασίας και αφορά όχι μόνο τη στοχευόμενη εκπαίδευση για την πλειοψηφία των μελών της κοινωνίας αλλά και την πολυδιάστατη εκπαίδευση των αποκλεισμένων κοινωνικά ομάδων. Στην διάρκεια του 20 αιώνα, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, προσλαμβάνει διαφορετική χροιά και ένταση και συγκροτεί ένα ιδιαίτερο επιστημονικό πεδίο. (Κόκκος, Α. 2002) Ωστόσο, η διευκρίνιση του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» έχει προκαλέσει σύγχυση στο πέρασμα του χρόνου. Μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες συνηθίζονταν να χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» αντί του δημοφιλέστερου ή σωστότερου «συνεχιζόμενη εκπαίδευση». Η δυσλειτουργία του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» εντοπίζεται στην αναντιστοιχία που υπάρχει με τις πρακτικές συνθήκες. Δηλαδή η φοίτηση στα πανεπιστήμια θα πρέπει να εντάσσεται στον χώρο της «εκπαίδευσης ενηλίκων» διότι οι φοιτητές θεωρούνται πλέον ενήλικα άτομα. Στην πραγματικότητα εντούτοις ως τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μέρος της επίσημα θεσμοθετημένης αρχικής εκπαίδευσης.

Ο όρος «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» θεωρείται ως ο αντίθετος του όρου αρχική εκπαίδευση, η οποία αποτελείται από την «υποχρεωτική εκπαίδευση», «δευτεροβάθμια γενική», «δευτεροβάθμια επαγγελματική», «τριτοβάθμια γενική» και «τριτοβάθμια επαγγελματική». Σε αντίθεση η «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» αποτελείται από την «επανερχόμενη», «επαναλαμβανόμενη», «εναλλασσόμενη», «περιοδική», «διαρκής» και «αδιάκοπη». Δηλαδή, φαίνεται καθαρά η εσωτερική ποικιλομορφία που αντιδιαστέλλει τις δύο αυτές μορφές εκπαίδευσης. Οι διαφορές ανάμεσα στις ποικίλες μορφές εκπαίδευσης που περικλείει καθεμία από τις δύο κύριες κατηγορίες είναι σημαντικές. Από αυτές τις διαφορές θα ήθελα να τονισθεί μια ως η βασικότερη, δηλ, ότι η «αρχική εκπαίδευση» συντελείται προτού το κάθε άτομο οικειοποιηθεί ένα επαγγελματικό ρόλο ενώ, αντιθέτως η «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» επιστρατεύεται μετά την ένταξη των ατόμων σε επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους.

Οι ρίζες της παγκοσμιοποίησης εδρεύουν στην δεκαετία του 70. Οι λόγοι που οδήγησαν στην γέννηση αυτού του φαινομένου ήταν η κρίση του πετρελαίου σε συνδυασμό με την ραγδαία ανάπτυξη της πληροφοριακής τεχνολογίας και ηλεκτρονικής επικοινωνίας, που είχαν ως αποτέλεσμα την δημιουργία μιας παγκόσμιας αγοράς. Το κεφάλαιο παύει πλέον να περιορίζεται στα σύνορα του κάθε κράτους αλλά μετακινείται σε όλο τον κόσμο προκαλώντας όλο και μεγαλύτερο ανταγωνισμό. Ο ανταγωνισμός είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο θεραπεύεται με την απόκτηση νέας γνώσης και την ανάπτυξη καινούργιων ικανοτήτων. Η Αμερική, ο Ασιατικός Ειρηνικός και η Δυτική Ευρώπη θεοποιούνε την εξειδικευμένη γνώση. Βασικός στόχος της μετατόπισης του ενδιαφέροντος σε νέους επιστημονικούς χώρους ήταν η αλλαγή της δομής της εργατικής δύναμης. Η οικονομική αναδιάρθρωση επηρέασε την ζήτηση δεξιοτήτων για όλους τους εργαζόμενους. Πλέον προβάδισμα είχανε όσοι εργαζόμενοι μπορούσαν να κινηθούν ευέλικτα στον κόσμο της πληροφορίας. Έτσι, σε μια κατευθυνόμενη από τις ατομικές δεξιότητες οικονομία, το επιθυμητό ήταν το εργατικό δυναμικό μετά το τέλος της σχολικής φοίτησης να μπορεί να ανανεώνει εκ νέου εργασιακές τους δεξιότητες, καθώς επίσης στο μέσο ή στο τέλος της καριέρας τους.

Η πολιτισμική διάσταση της παγκοσμιοποίησης είχε ως αποτέλεσμα να εξασθενίσουν εντυπωσιακά οι δεσμοί βασικών παραδοσιακών δεσμών. Έπειτα η μετάβαση των νέων στην



ενήλικη ζωή έχει παραταθεί. Είναι πλέον συνηθισμένος ο συνδυασμός δουλειά και σπουδές, σπουδές και ανατροφή παιδιών. Επομένως η εκπαίδευση περιορίζεται στην τυπική θεσμοθετημένη εκπαίδευση από το κράτος, ούτε στην αρχή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, αντιθέτως είναι υποχρέωση όλων η συνεχής εκπαίδευση σε όλη την διάρκεια της ζωής.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

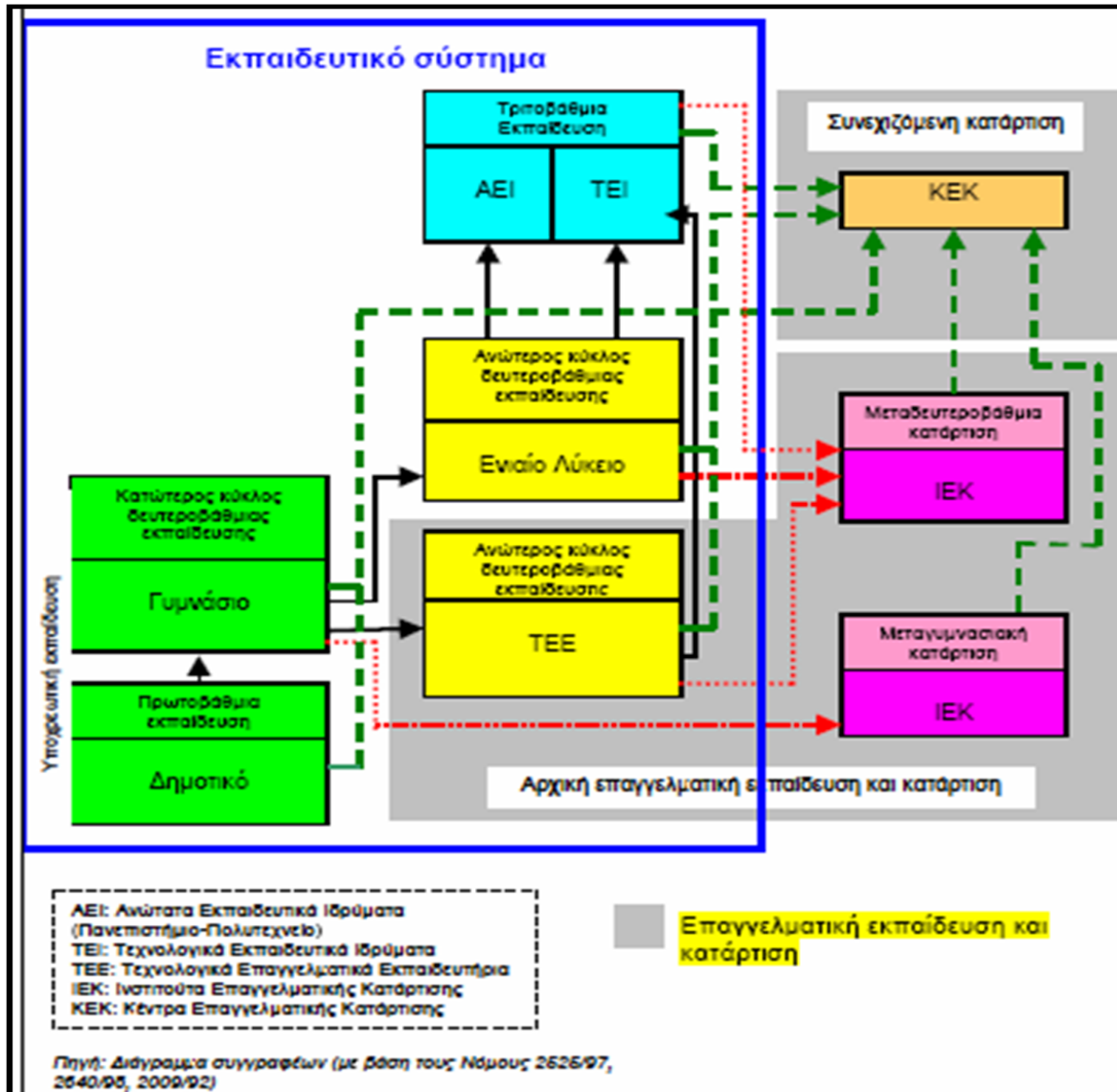
Όσον αφορά την **Ελλάδα**, η εκπαίδευση ενηλίκων εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με τη μορφή μαθημάτων αλφαριθμητισμού και γενικής παιδείας από μορφωτικούς και πολιτιστικούς συλλόγους ενώ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι ενώσεις των εργατών οργάνωναν μαθήματα για τα μέλη τους. (Κόκκος, 2002: 39). Τη δεκαετία του 1950, το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε πιο ενεργά με την εκπαίδευση ενηλίκων ιδρύοντας διάφορους θεσμούς. Μέχρι τότε κεντρικό πυρήνα της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούσε το Βασιλικό Εθνικό ίδρυμα και η Πρόνοια Βορείων Επαρχιών, τα οποία όμως ιδρύματα είχαν ως στόχο την ιδεολογική αντιμετώπιση της Αριστεράς και τη χειραγώγηση των λαϊκών στρωμάτων. Όμως με την είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ, η εκπαίδευση ενηλίκων βοηθήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, το οποίο χρηματοδοτούσε τα ελληνικά προγράμματα κατάρτισης κατά 55%. Έτσι οι κυριότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων που αναπτύχθηκαν ήταν:

- 1) Υπουργείο Πολιτισμού: η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης με ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και στελέχη σε όλες τις νομαρχίες, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Γενιάς με προγράμματα για άνεργους νέους και τα Ελεύθερα Ανοιχτά Πανεπιστήμια που χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Πολιτισμού.
- 2) Υπουργείο Γεωργίας: η Διεύθυνση Αγροτικής Οικιακής Οικονομίας με προγράμματα που απευθύνονται σε αγρότισσες(πχ. ραπτική), η Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και πληροφοριών. Επίσης, υπάρχουν τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης, εξήντα τον αριθμό, με προγράμματα για αγρότες που αφορούν θέματα όπως ανθοκομία, κτηνοτροφία, μελισσοκομία, αγροτικός τουρισμός.
- 3) Υπουργείο εργασίας : ο Οργανισμός απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) και η Εργατική Εστία. Ο ΟΑΕΔ έχει σχολές μαθητείας και σχολές ταχύρρυθμης τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης που λειτουργούν σε συνάρτηση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και έχουν αξιολογη υποδομή. Στην Εργατική Εστία ανήκουν τα Κέντρα Εργαζόμενης Νεότητας (ΚΕΝΕ) που είναι τα πρώην Κέντρα Εργαζόμενου Κοριτσιού. Η φοίτηση είναι διετής και γίνονται δεκτά άτομα από 12-35 χρονών που οι γονείς τους είναι αγρότες, μικροεπαγγελματίες, άποροι ή πολύτεκνοι.
- 4) Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ) [σταμάτησε να λειτουργεί το 1994]. Οργάνωνε σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα για την άνοδο της παραγωγικότητας σε στελέχη επιχειρήσεων. Παράλληλη ήταν και η δράση του Ινστιτούτου Μάνατζμεντ και Πληροφορικής που στοχεύει στην εκπαίδευση διευθυντικών στελεχών.
- 5) Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων (ΕΟΜΜΕΧ). Οργανώνει προγράμματα για μικρομεσαίους επιχειρηματίες και τεχνίτες.
- 6) Πανεπιστήμια. Επιμορφωτικά προγράμματα οργανώνονται από την Πάντειο, την ΑΣΟΕΕ, το Πανεπιστήμιο Πειραιά κ. α. στην Πάντειο λειτουργεί το Ινστιτούτο Περιφερειακής Ανάπτυξης, στο Πανεπιστήμιο Πειραιά το κέντρο Οικονομικών Διοικητικών Ερευνών ενώ η ΑΣΟΕΕ έχει ιδρύσει το Κέντρο Οικονομικής Έρευνας που αναλαμβάνει την οργάνωση προγραμμάτων για άνεργους πτυχιούχους.
- 7) Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ). Ιδρύθηκε το 1985 ως ανώνυμη εταιρεία από το ελληνικό δημόσιο, την ΚΕΔΚΕ, την Αγροτική Τράπεζα και άλλους φορείς

με στόχο την τοπική ανάπτυξη και την επιμόρφωση προσωπικού για την τοπική αυτοδιοίκηση, (σύμβουλοι ανάπτυξης, στελέχη δημοτικών επιχειρήσεων κλπ.).

8) Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας. (ΓΣΕΕ). Έχει ιδρύσει το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕΜΕΤΕ) για την επιμόρφωση και την ενημέρωση των εργαζομένων ενώ σεμινάρια διάρκειας οργάνωνουν και τα Εργατικά Κέντρα.

9) Ιδιωτικοί Φορείς. Η Ελληνική Εταιρεία Επιχειρησιακών Ερευνών και ο Διεπιχειρησιακός Σύνδεσμος Βιομηχανικής και Επαγγελματικής Επιμόρφωσης έχουν ως στόχο την Κάλυψη των αναγκών των επιχειρήσεων για διευθυντικά στελέχη υψηλού επιπέδου. (Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990: 2059).



Σχήμα 4

Από τη δεκαετία του 1980 η παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων έλαβε μεγάλες διαστάσεις λόγω του Α' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1989-1993). Με τη χρηματοδότηση από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (1994-1999) δημιουργήθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ) με στόχο την αξιολόγηση και πιστοποίηση των φορέων, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Μέχρι σήμερα έχει ολοκληρωθεί η πιστοποίηση των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και των Κέντρων Συνοδευτικών Υποστηρικτικών



Υπηρεσιών (ΚΕΣΥΥ), τα οποία ασχολούνται με τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Επίσης, έχει συσταθεί και το Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης για τη μελέτη των αναγκών της αγοράς εργασίας σε ανθρώπινο δυναμικό, σε κάθε Νομό ιδρύθηκαν Κέντρα Προώθησης της Απασχόλησης που παρέχουν υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού ενώ η Γενική Γραμματεία Διαχείρισης Κοινοτικών Πόρων του Υπουργείου Εργασίας είχε ως στόχο τον εξορθολογισμό της κατανομής των πόρων για την κατάρτιση, τη θέσπιση συστήματος αξιολόγησης των προγραμμάτων και την αύξηση των παρεμβάσεων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. (Κόκκος, 2002: 39-40).

Οι δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν ένα διαρκώς διευρυνόμενο πεδίο, τόσο διεθνώς όσο και ειδικότερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, ο τύπος και το πλαίσιο υλοποίησης αυτών των δραστηριοτήτων συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο αυτές αναπτύσσονται.

Στη χώρα μας οι απαρχές του θεσμού εντοπίζονται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου}, όταν ένας μικρός αριθμός φορέων οργανώνει δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων. Στους φορείς αυτούς περιλαμβάνονται μορφωτικοί σύλλογοι, το Εργατικό Κέντρο Αθηνών και τα Οικονομικά Επιμελητήρια Αθηνών και Πειραιά. Κατά το μεσοπόλεμο ιδρύθηκαν νυκτερινές σχολές για τον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων, ωστόσο όλη αυτή η δραστηριότητα δεν συνοδεύεται από κάποιες ρυθμίσεις σε νομοθετικό επίπεδο. Τα μόνα νομοθετήματα αυτής της περιόδου αφορούσαν θέματα λειτουργίας των νυκτερινών σχολών.

Οι πρώτες απόπειρες συστηματικής οργάνωσης του θεσμού, που συνοδεύονταν από νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά και από την ίδρυση φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων εκκινούν τη μεταπολεμική περίοδο, οπότε:

- Αναπτύσσεται, σε όλους τους νομούς της χώρας, το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης, με βασικό στόχο την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού. Σε κάθε νομό της χώρας λειτουργεί Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ).
- Δημιουργείται το δίκτυο των Κέντρων Γεωργικής Εκπαίδευσης (ΚΕΓΕ), με παρουσία σε όλους τους νομούς και στόχο την κατάρτιση των αγροτών.
- Ιδρύεται το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), το οποίο ανέπτυξε στη συνέχεια δραστηριότητες κατάρτισης ανέργων και εργαζομένων.

Παράλληλα ένα πλήθος άλλων φορέων αναπτύσσουν δραστηριότητες που εντάσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να χαρακτηρίζονται από τη γεωγραφική διασπορά και τον όγκο δραστηριότητας των φορέων που αναφέρθηκαν.⁹

Η ανάλυση των δραστηριοτήτων όλων αυτών των φορέων, αλλά και οποιαδήποτε απόπειρα αποτίμησης της συνεισφοράς τους σε επιμέρους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, ξεφεύγει από τα όρια αυτού του κειμένου. Εδώ περιοριζόμαστε στους βασικούς λόγους της ανάπτυξης του πεδίου κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, που κυρίως συνδέονται με:

1. Την αδυναμία της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
2. Τις ανάγκες των πολιτών για εκπαίδευση, κατάρτιση, επανακατάρτιση και δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.
3. Τις προσπάθειες αντιμετώπισης της ανεργίας και την κοινωνική ένταξη των ευπαθών κοινωνικών ομάδων.
4. Την εισροή κοινοτικών πόρων για την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού.

⁹ www.Wikipedia.gr, Η Εκπαίδευση και κατάρτιση Ενηλίκων στην Ελλάδα



Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη μεταπολεμική περίοδο και μέχρι την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ παρατηρούνται οι ακόλουθες εξελίξεις:

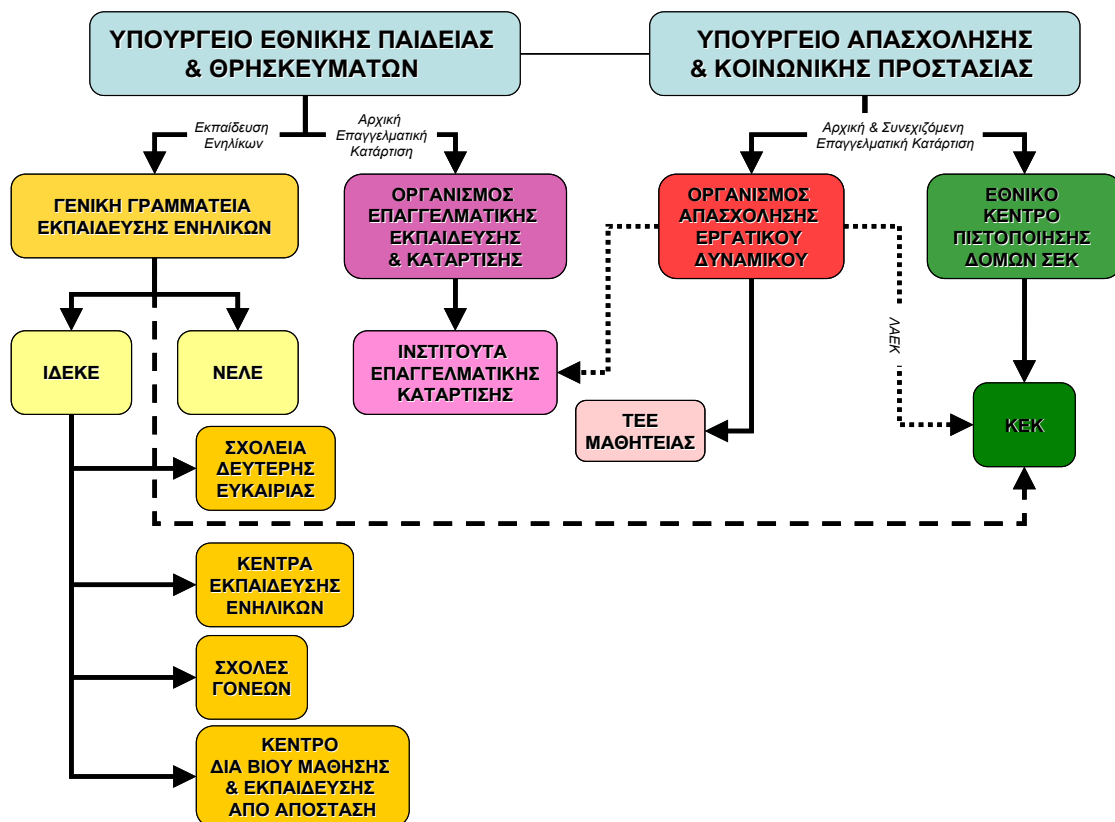
- Η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύσσεται κυρίως με κρατική παρέμβαση από δημόσιους φορείς, στις περισσότερες όμως περιπτώσεις με ισχνούς προϋπολογισμούς.
- Τα σχετικά νομοθετήματα είναι αποσπασματικά και το πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων αυτών διακρίνεται από χαλαρότητα και πολυτυπία.

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες το τοπίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα μεταβάλλεται ριζικά, με τελική κατάληξη την ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, που λειτουργεί πλέον με συγκεκριμένες ρυθμίσεις και προδιαγραφές. Με την είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ, η εκπαίδευση ενηλίκων βοηθήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, το οποίο χρηματοδοτούσε τα ελληνικά προγράμματα κατάρτισης κατά 55%. Έτσι, οι κυριότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων που αναπτύχθηκαν ήταν:

1. Υπουργείο Πολιτισμού: η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης με ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και στελέχη σε όλες τις νομαρχίες, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Γενιάς με προγράμματα για άνεργους νέους και τα Ελεύθερα Ανοιχτά Πανεπιστήμια που χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Πολιτισμού.
2. Υπουργείο Γεωργίας: η Διεύθυνση Αγροτικής Οικιακής Οικονομίας με προγράμματα που απευθύνονται σε αγρότισσες, η Διεύθυνση Γεωργικών Εφαρμογών και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πληροφοριών. Επίσης, υπάρχουν τα Κέντρα Γεωργικής Εκπαίδευσης, εξήντα τον αριθμό, με προγράμματα για αγρότες που αφορούν θέματα όπως ανθοκομία, κτηνοτροφία, μελισσοκομία, αγροτικός τουρισμός.
3. Υπουργείο Εργασίας: ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) και η Εργατική Εστία. Ο ΟΑΕΔ έχει σχολές μαθητείας και σχολές ταχύρρυθμης τεχνικό- επαγγελματικής εκπαίδευσης που λειτουργούν σε συνάρτηση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και έχουν αξιολογη υποδομή. Στην Εργατική Εστία ανήκουν τα Κέντρα Εργαζόμενης Νεότητας (ΚΕΝΕ) που είναι τα πρώην Κέντρα Εργαζόμενου Κοριτσιού. Η φοίτηση είναι διετής και γίνονται δεκτά άτομα από 12- 35 χρονών που οι γονείς τους είναι αγρότες, μικροεπαγγελματίες, άποροι ή πολύτεκνοι.
4. Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ): σταμάτησε να λειτουργεί το 1994. Οργάνωνε σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα για την άνοδο της παραγωγικότητας σε στελέχη επιχειρήσεων. Παράλληλη ήταν και η δράση του Ινστιτούτου Μάνατζμεντ και Πληροφορικής που στοχεύει στην εκπαίδευση διευθυντικών στελεχών.
5. Ελληνικός Οργανισμός Μικρομεσαίων Επιχειρήσεων (ΕΟΜΜΕΧ). Οργανώνει προγράμματα για μικρομεσαίους επιχειρηματίες και τεχνίτες.
6. Πανεπιστήμια. Επιμορφωτικά προγράμματα οργανώνονται από την Πάντειο, την ΑΣΟΕΕ, το Πανεπιστήμιο Πειραιά, το Κέντρο Οικονομικών Διοικητικών Ερευνών, ενώ η ΑΣΟΕΕ έχει ιδρύσει το Κέντρο Οικονομικής Έρευνας που αναλαμβάνει την οργάνωση προγραμμάτων για άνεργους πτυχιούχους.
7. Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ). Ιδρύθηκε το 1985 ως ανώνυμη εταιρεία από το ελληνικό δημόσιο, την ΚΕΔΚΕ, την Αγροτική Τράπεζα και άλλους φορείς με στόχο την τοπική ανάπτυξη και την επιμόρφωση προσωπικού για την τοπική αυτοδιοίκηση (σύμβουλοι ανάπτυξης, στελέχη δημοτικών επιχειρήσεων κλπ).
8. Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ). Έχει ιδρύσει το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕΜΕΤΕ) για την επιμόρφωση και την ενημέρωση των εργαζομένων, ενώ σεμινάρια διάρκειας οργανώνουν και τα Εργατικά Κέντρα.
9. Ιδιωτικοί Φορείς. Η Ελληνική Εταιρεία Επιχειρησιακών Ερευνών και ο Διεπιχειρησιακός Σύνδεσμος Βιομηχανικής και Επαγγελματικής Επιμόρφωσης έχουν ως στόχο την κάλυψη των

αναγκών των επιχειρήσεων για διευθυντικά στελέχη υψηλού επιπέδου. (Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990).

Επιλογικά, λοιπόν χρήσιμο είναι να τονισθεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων γνωρίζει ραγδαία ανάπτυξη τόσο σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο όσο τα τελευταία χρόνια και σε Ελληνικό (πρώτα στάδια εξέλιξης) και αυτό γιατί αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση και κριτήριο για την ενεργητική συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και την δημιουργική προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα και τις εξελίξεις σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό τομέα. Η ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων και η διαφορετικότητα τους τόσο σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό από την τυπική εκπαίδευση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων καθιστούν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση. Συνεκτικοί κρίκοι της ομαλής οργάνωσης, εκτέλεσης και διεκπεραίωσης ενός τέτοιου προγράμματος είναι οι σκοποί και οι στόχοι του, οι παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν αυτούς τους στόχους, τα περιεχόμενα και κυρίως οι μέθοδοι διδασκαλίας. Και βέβαια και ίσως πάνω από όλα, η προσωπικότητα, η διδακτική επάρκεια και η ευσυνειδησία του εκπαιδευτή ο οποίος είναι αυτός που μαζί με τους οργανωτές του προγράμματος θα συνδιαμορφώσουν τους όρους επιτυχίας του συγκεκριμένου προγράμματος.



Σχήμα 5

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΕΔΡΑΣΑΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.

Σε έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο, όπου το βασικό γνώρισμά του είναι η αλλαγή, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε οικονομικό αλλά και πολιτικό επίπεδο δεν θα μπορούσαν οι επιστήμες της αγωγής και η εκπαίδευση γενικότερα να παραμένουν οι ίδιες.

Οι ποικίλες κοινωνικές πιέσεις και οι αλλαγές της παγκόσμιας αγοράς, δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστη φυσικά ούτε τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Έτσι, είναι



φυσικό, όταν μια οικονομική δομή φτάσει σε ένα ορισμένο επίπεδο, δεν μπορεί ούτε να επιζήσει, ούτε να αναπτυχθεί περαιτέρω, χωρίς τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Οι θεσμικές δομές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, διαμορφώνονται και αναπαράγονται σε κάθε χώρα, βασιζόμενες στις ιδιαίτερες εθνικές παραδόσεις, γεγονότα και ανάγκες της, με γνώμονα πάντα την ισορροπία της δύναμής της.

Πόροι των προγραμμάτων αυτών μπορεί να είναι, τα πανεπιστήμια, οι επαγγελματικές σχολές, οι βιομηχανικές ενώσεις, οι επαγγελματικοί σύνδεσμοι, το ίδιο το εργασιακό περιβάλλον ή και ανεξάρτητοι προμηθευτές. Τα προγράμματα προκύπτουν από τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις των ανθρώπων και των οργανώσεων που συμμετέχουν στο προγραμματισμό .

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων χαρακτηρίζεται "μετασχηματιστική" εκπαίδευση, (Transformation Programme). Με άλλα λόγια, θεωρείται ως διαδικασία, με την οποία, ενήλικοι εξετάζουν με κριτικό πνεύμα τις πεποιθήσεις, τις υποθέσεις, τις αξίες και λαμβάνοντας υπόψη τη νέα γνώση που αποκτιέται μετατοπίζουν αντίστοιχα την κοσμοθεωρία τους, για να ενσωματώσουν τις νέες ιδέες, αξίες και προσδοκίες. Θεωρείται απαραίτητη η διαθεσιμότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης πέρα από τα υποχρεωτικά επίπεδα και πέρα από τα όρια ηλικίας και προσόντων. Ουσιαστικά πρόκειται για μετασχηματισμό της προβληματικής ή πεπαλαιωμένης κατάστασης-γνώσης και τη δημιουργία νέας, επίκαιρης και αξιόπιστης, τη λύση του προβλήματος μέσω του επαναπροσδιορισμού του και τη συνεχή διαδικασία κατασκευής και αναβάθμισης της γνώσης.

Παρακάτω θα αναλύσουμε μερικούς από τους παράγοντες ανάπτυξης θεσμών και πρακτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων στον κοινωνικό τομέα, στον οικονομικό και τέλος τον πολιτικό τομέα.

Κοινωνικός τομέας

Στο κοινωνικό επίπεδο η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων εξυπηρετεί πολλές από τις ανάγκες μιας σύγχρονης κοινωνίας, διαδραματίζοντας ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής και εκπολιτισμένης κοινωνίας.

Η εκπαίδευση αυτού του είδους συμβάλει, ακόμη, ιδιαίτερα στην κοινωνική δικαιοσύνη, την εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων συνεισφέροντας στην κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα, στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Επιτρέπει στον καθένα να επιτελέσει τις κοινωνικές λειτουργίες του, να ενεργεί δημιουργικά, να συνεργάζεται με τους συμπολίτες του και να είναι ενεργός πράκτορας της ευημερίας του.

Αποτελεί μια δεύτερη ευκαιρία εκπαίδευσης για όσους δεν ολοκλήρωσαν τη βασική ή την επαγγελματική τους εκπαίδευση, ή για όσους επιθυμούν να βελτιώσουν την πρακτική τους και να αποκτήσουν ευρύτερη γνώση προς όφελος της κοινωνίας, της οικονομίας, αλλά κυρίως για την προσωπική τους ολοκλήρωση και διαπροσωπική ικανότητα, αλλά και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο έπακρο.

Επιπλέον παράγοντας ανάπτυξης θεσμών και πρακτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων, αποτελεί το γεγονός, ότι οι μορφές αυτές επιμόρφωσης, προωθούν τη δημιουργία ενός αυτόνομου πολιτισμού με χαρακτηριστικό του την κοινωνική ευημερία.

Τέλος, η απαίτηση για εκπαίδευση των ξένων εργαζόμενων, τόσο η επαγγελματική όσο και η μάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καθώς επίσης και η αυξανόμενη τα τελευταία χρόνια, απαίτηση των γυναικών για επαγγελματική κατάρτιση, δεν θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν, χωρίς την ύπαρξη του θεσμού αυτού.



Οικονομικός τομέας

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι αλλαγές που αυτή έχει επιφέρει στον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης της εργασίας είναι ένα αναμφισβήτητο γεγονός. Χαρακτηριστικό είναι πως οι πρώτες δημοσιεύσεις που κάνουν λόγο για την ανάγκη εφαρμογής της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης τοποθετούνται πριν είκοσι χρόνια.

Η νέα αυτή πραγματικότητα, κάνει επιτακτική την ανάγκη του εξοπλισμού του εργατικού δυναμικού με νέες δεξιότητες ή τη βελτίωση των υπαρχουσών μέσω της ανατροφοδότησης της γνώσης έτσι ώστε να επιτευχθεί η συνάρτηση των προσόντων με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων βοηθά στο να υπάρξει λιγότερη ανεργία αφού μέσω της επαγγελματικής επανεκπαίδευσης ενισχύονται οι προοπτικές απασχόλησης και επιτυγχάνεται η εκμετάλλευση ολόκληρου του εργατικού δυναμικού της χώρας άρα και η οικονομική ευημερία.

Ακόμη σημαντικό είναι πως βελτιώνεται η οικονομική ανταγωνιστικότητα της χώρας αφού η επανεκπαίδευση συνεπάγεται την αποτελεσματικότερη χρησιμοποίηση της επιστήμης και της τεχνολογίας και την αποδοτικότερη χρήση των πόρων της.

Συχνά η δια βίου μάθηση, υιοθετεί το γρήγορο και οικονομικό τρόπο της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού (μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών), έτσι ώστε να βελτιώσει τη θεωρητική κατάρτισή του βοηθώντας το να προσαρμοστεί σε μια οικονομία βασισμένη στη γνώση σε τοπικό, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο.

Η χρηματοδότηση για την μάθηση και καθοδήγηση του προσωπικού καθώς και η δόμηση των προγραμμάτων αυτών, γίνεται συνήθως από το κράτος, τις επιχειρήσεις ή τις βιομηχανικές, εμπορικές, επαγγελματικές κοινότητες κυρίως μέσω ερευνητικών συμβάσεων με τα πανεπιστήμια.

Μερικές επιχειρήσεις, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση και κατάρτιση των υπαλλήλων τους ξοδεύοντας γι' αυτό το σκοπό πολλά χρήματα που σε μεγάλες εταιρίες ο προϋπολογισμός τους, ξεπερνά τον προϋπολογισμό πανεπιστημίων. Η Motorola για παράδειγμα, ξοδεύει ετησίως 120 εκατομμύρια δολάρια, που αντιστοιχούν στο 3,6% της μισθοδοτικής κατάστασής της. Για κάθε ένα δολάριο που ξοδεύει η εταιρία, κερδίζει 30 στα κέρδη παραγωγικότητας για τρία χρόνια. Γίνεται λοιπόν κατανοητό, πως η διατήρηση μιας θέσης σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας, η διατήρηση ακόμη του οικονομικού μεγέθους μιας επιχείρησης αλλά και ολόκληρης της χώρας επιτείνουν την ανάγκη θεσμοθέτησης πρακτικών για τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Πολιτικός τομέας

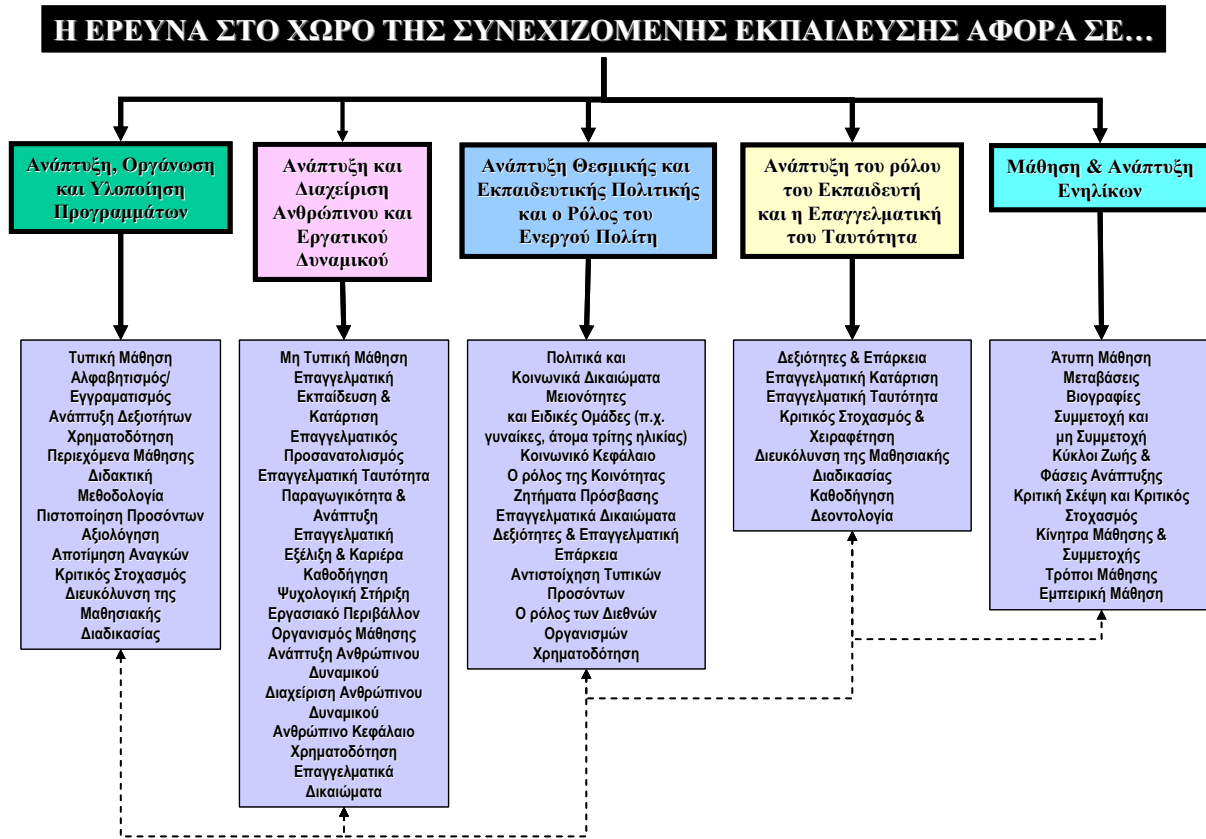
Στον πολιτικό τομέα η ανάπτυξη θεσμών και πρακτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί εθνική στρατηγική για επιβίωση σε μια ιδιαίτερα ανταγωνιστική σφαιρική οικονομία. Έτσι παρατηρείται η πολιτεία να ασκεί πίεση στα πανεπιστήμια να διαδραματίσουν έναν ισχυρότερο ρόλο στην ανάπτυξη του κράτους και στη διεθνή ανταγωνιστικότητά του.

Οι παραγωγικές ανάγκες της εθνικής οικονομίας σε συνδυασμό με τη μεταβαλλόμενη δομή της απασχόλησης, δημιουργούν μια τάση επαγγελματικοποίησης των γνωστικών περιεχομένων. Ο «απασχολήσιμος» πρέπει πρώτα από όλα να είναι και «καταρτίσιμος».

Ο εκδημοκρατισμός και η διεθνοποίηση είναι συνυφασμένα πλέον με την επανεκπαίδευση και κάθε χώρα που θέλει να αισθάνεται εθνικά υπερήφανη και να συμβαδίζει με τους ρυθμούς της εποχής της οφείλει να παρέχει στους πολίτες της τη δυνατότητα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

Επίσης η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων επιτρέπει στην κάθε χώρα να ενσωματώνει και να απορροφά τους παγκόσμιους πόρους .

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι θετικές απόρροιες της εφαρμογής πρακτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αποτελούν ταυτόχρονα και παράγοντες προώθησής της.



Σχήμα 14

ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΕΠΕΔΡΑΣΑΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ζούμε σε μία κοινωνία συνεχώς εξελισσόμενη με τεράστια γρήγορους ρυθμούς. Σε μια τέτοια, σύγχρονη κοινωνία, η Εκπαίδευση οφείλει να ακολουθήσει κι αυτή μία πορεία προόδου έτσι ώστε να προετοιμάσει τους ανθρώπους για τις προκλήσεις του μέλλοντος και τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Η ανάπτυξη της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, εξαρτάται άμεσα από τις γενικότερες αντιλήψεις που υφίστανται (και ποικίλουν) από χώρα σε χώρα όσον αφορά τη Διαβίου μάθηση, από τις προτεραιότητες που θέτει η πολιτική κάθε χώρας, όπως επίσης και από τις εκάστοτε ανάγκες, τις δυνατότητες και την προθυμία κυβερνήσεων και άλλων φορέων για χρηματοδότηση και ενασχόληση με σχετικά προγράμματα.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσουμε πως δεν δίνονταν πάντα οι κατάλληλες ευκαιρίες αλλά και παροχές για την ανάπτυξή της. Δεν ήταν λίγες οι φορές που η ανάπτυξη του τομέα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης συνάντησε εμπόδια τόσο στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα, όσο και στον τομέα της οικονομίας. Αφού κάναμε μία πρώτη εισαγωγή στο θέμα και ενώ έχουμε παραθέσει κάποιους απ' τους παράγοντες που βοήθησαν στην ανάπτυξή του, θα εξετάσουμε κάποια στοιχεία που εμπόδισαν τη πορεία αυτή.

Κοινωνικός τομέας



Όσον αφορά στον κοινωνικό τομέα, οι κοινωνίες φέρονται να δίνουν βαρύτητα στη Σχολική Εκπαίδευση, η οποία "αλλάζει" συνέχεια λόγω ποικίλων κοινωνικών πιέσεων και να θέτουν σε "δεύτερη μοίρα" την Εκπαίδευση Ενηλίκων, γεγονός που απαιτεί την άμεση μετατόπιση του ενδιαφέροντός τους και στον τομέα αυτό. Η ύπαρξη, άλλωστε, Εκπαίδευσης Ενηλίκων εξαρτάται άμεσα και από τη κοινωνική δικαιοσύνη και από τις ευκαιρίες απασχόλησης που δίνονται σε κάθε χώρα. Οι συνεχείς κοινωνικές αλλαγές, απ' την άλλη, απαιτούν άμεση αναβάθμιση των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων Διαβίου Εκπαίδευσης και άμεση δημιουργία προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

Περνώντας, λοιπόν, σε συγκεκριμένα στοιχεία που εμπόδισαν τη θεσμοθέτηση νόμων και τη προώθηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, παρατηρούμε πως τις περασμένες δεκαετίες οι ίδιοι οι ενήλικες δεν έδειχναν θέληση για μάθηση αλλά περιορίζονταν στο να αποτελούν μέρος του εργατικού δυναμικού της χώρας τους, αποτελώντας απλούς παθητικούς δέκτες κοινωνικών προσδοκιών. Εξάλλου, κοινωνίες και πολίτες της εποχής δεν είχαν αντιληφθεί τη σημασία της "κοινωνικής δικαιοσύνης" ή της "κοινωνικής δημοκρατίας" με αποτέλεσμα ελάχιστοι να αγωνίζονται για ισότητα και δικαιοσύνη σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς τους καθώς και για ίσους όρους πρόσβασης στην εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Ακόμη κι όταν, όμως, άρχισε σε ορισμένες χώρες να γίνεται λόγος για Εκπαίδευση Ενηλίκων, δεν υπήρξε το κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό (π.χ: στα πανεπιστήμια) και τα κατάλληλα μέσα (π.χ: Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές) για να υποστηρίξουν και να κάνουν πράξη τις προσδοκίες μιας τέτοιου είδους εκπαίδευσης. Στα εμπόδια αυτά έρχονται να προστεθούν και τα υψηλά δίδακτρα (καθώς τα περισσότερα προγράμματα δεν είναι δημόσια και το κόστος τους αρκετά μεγάλο), γεγονός που αναστέλλει τη συμμετοχή μεγάλου ποσοστού του ενήλικου πληθυσμού των χωρών αυτών σε σχετικά προγράμματα.

Τη στιγμή, όμως, που τέτοια προβλήματα ξεπερνιούνται, κατά πόσο ο ενήλικος πληθυσμός κάθε χώρας είναι πρόθυμος να συμμετέχει σε σχετικά προγράμματα, γεγονός που απαιτεί και ελεύθερο χρόνο και προθυμία και "ανοιχτό πνεύμα"; Τις περισσότερες φορές οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τα διάφορα προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ως μέσο αξιολόγησης της αποδοτικότητάς τους και των προσόντων τους, γεγονός που τους ωθεί να διάκεινται αρνητικά προς αυτά.

Το μετέπειτα δημογραφικό εμπόδιο της συνεχούς αύξησης του πληθυσμού αρκετών χωρών της Ευρώπης (και η συνακόλουθη αύξηση των μειονοτικών ομάδων των χωρών αυτών) καθώς επίσης και η συμμετοχή αλλοδαπών στο εργατικό δυναμικό τους, αναγκάζει τα διάφορα προγράμματα που οργανώνονται για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των πολιτών να είναι επιλεκτικά (καθώς οι αλλοδαποί δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν π.χ: λόγω άγνοιας της γλώσσας της χώρας στην οποία εργάζονται) και καθόλου εξελισσόμενα (λόγω χαμηλής συμμετοχής).

Τέλος, φυσικό επακόλουθο αυτού του ανασταλτικού παράγοντα ανάπτυξης της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης είναι το όλο και πιο χαμηλό καθώς και στάσιμο επίπεδο προσόντων των εργαζομένων των χωρών αυτών. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τα μη αποδοτικά προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων προκαλούν την αναζήτηση κατάλληλα μορφωμένου εργατικού δυναμικού σε ξένες χώρες και συνεπώς εμποδίζουν την περαιτέρω ανάπτυξη της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

Οικονομικός τομέας

Όσον αφορά τον οικονομικό τομέα, παρατηρείται στις περισσότερες χώρες οι εθνικοί προϋπολογισμοί να θέτουν άλλες προτεραιότητες πλην της εκπαίδευσης, γενικά, γεγονός που ωθεί, μεταξύ άλλων, και στην αναζήτηση νέων πηγών χρηματοδότησης (Unesco, Παγκόσμια Τράπεζα, μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.ά) ή ακόμα και εθελοντικών προμηθευτών, εθελοντικών



επιχειρησιακών δαπανών για την ανάπτυξη προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επιπρόσθετα, τις περισσότερες φορές, δεν υπάρχει κανένας σταθερός φορέας χρηματοδότησης που προσφέρει ένα πάγιο ποσό για την εν λόγω εκπαίδευση, στοιχείο που αναστέλλει την εξέλιξή της. Ωστόσο, προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν στην Ευρώπη φορείς όπως πανεπιστήμια, επαγγελματικά σχολεία και ενώσεις, ανεξάρτητοι οργανισμοί, εταιρίες επιμόρφωσης κ.ά. Για παράδειγμα, το 1997, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης άρχισε να διαθέτει ένα πάγιο ποσό για κάθε ευρωπαϊκό κράτος προσβλέποντας α) στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση, β) την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και γ) την κατάρτιση ανέργων, στοχεύοντας τόσο στην ενημέρωση και επανεκπαίδευση επαγγελματιών, στην αναβάθμιση επαγγελμάτων αλλά και στην κατάρτιση του άνεργου ενήλικου πληθυσμού.

Εισχωρώντας, τώρα, πιο βαθιά στα οικονομικά εμπόδια της ανάπτυξης θεσμών και διατάξεων για Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, παρατηρούμε πως τα περασμένα χρόνια, όχι μόνο το κράτος έθετε άλλες προτεραιότητες και δεν καταπιανόταν με σχετικά θέματα, αλλά ούτε οι εργοδότες ήταν διατεθειμένοι να διαθέσουν χρήματα για τη συνεχή επιμόρφωση των υπαλλήλων τους, δημιουργώντας ένα επιπρόσθετο οικονομικό εμπόδιο προς αυτή την κατεύθυνση.

Ωστόσο, ακόμη και όταν τα προβλήματα αυτά περιορίστηκαν και η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση έκανε τα πρώτα βήματά της, πρόσβαση σ' αυτή είχαν μόνο οι έχοντες χρήματα, οικονομικό εμπόδιο άμεσα συσχετιζόμενο με τον κοινωνικό τομέα καθώς δεν επέτρεπε την αναγνώριση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως στρατηγική για καλύτερη επιβίωση σε μία ιδιαιτέρως ανταγωνιστική οικονομικά Ευρώπη.

Καθώς, όμως, κάθε προσπάθεια Εκπαίδευσης Ενηλίκων κοστίζει, κάποιοι δημόσιοι φορείς χρηματοδότησης αρνούνται να προσφέρουν τα απαραίτητα ενώ ορισμένοι εργοδότες αντιλαμβάνονται τα έξοδα επιμόρφωσης του προσωπικού τους απλά ως ένα επιπλέον "έξοδο", ως κόστος που προσθέτει στις γενικότερες αλλά και τρέχουσες δαπάνες της επιχείρησής τους και όχι ως προτέρημα και επένδυση για την πρόοδο και αποτελεσματικότητά της.

Πέρα από τα προβλήματα χρηματοδότησης που συνάντησε και συναντά η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, ήρθε και συνεχίζει να έρχεται αντιμέτωπη με εμπόδια που σχετίζονται με τις επιλογές πολιτικής της κυβέρνησης της κάθε χώρας, καθώς δεν ήταν πάντοτε "ευδιάκριτη" η αναγκαιότητα κατάρτισης, επανεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των πολιτών τους.

Πολιτικός τομέας

Περνώντας στον τομέα της πολιτικής και διαβάζοντας σε σχετικά κείμενα πως στο πολιτικό λεξιλόγιο της Ευρώπης έχουν επικρατήσει όροι όπως "Διαβίου Μάθηση" και "Διαβίου Εκπαίδευση" αρκετά χρόνια πριν, μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε την άμεση σύνδεση της πολιτικής σκέψης με τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Αρχικά, μπορούμε να αναφέρουμε το εμπόδιο του ότι τις περασμένες δεκαετίες η πολιτική των περισσότερων χωρών είχε στραφεί στην οργάνωση της Σχολικής Εκπαίδευσης (κοινωνικοπολιτικό εμπόδιο που ήδη αναφέρθηκε στον κοινωνικό τομέα), στοιχείο που εξηγεί την καθυστέρηση εμφάνισης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συχνά, εξάλλου, υποστηρίζεται πως οι αρμόδιοι σχεδιασμού και οι φορείς χάραξης της πολιτικής κάθε χώρας δεν κατανοούν επαρκώς την αναγκαιότητα ύπαρξης θεσμών σχετικών με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Από πολιτική σκοπιά, ειδικοί υποστηρίζουν, ακόμη, πως μία θεσμοποιημένη και ολοκληρωμένη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα και συμβιβασμένη με κρατικών συμφερόντων, γεγονός που δεν της επιτρέπει να εξελιχθεί και να επιτύχει τους στόχους της.

Προχωρώντας στα εμπόδια που συνάντησε η εν λόγω Εκπαίδευση (αλλά και συναντά) στη πορεία για τη θεσμοθέτησή της, παρατηρούμε πως δεν κατανοήθηκε επαρκώς τις περασμένες δεκαετίες πως η Εκπαίδευση (κάθε είδους και επιπέδου) πρέπει να αποτελεί τη βάση κάθε πολιτικής και τον



πρωταρχικό στόχο κάθε χώρας. Πιο συγκεκριμένα, δεν κατανοήθηκε η ανάγκη ύπαρξης Εκπαίδευσης Ενηλίκων που θα εξασφάλιζε σε κάθε πολίτη τη δυνατότητα εκσυγχρονισμού και τελειοποίησης του επαγγέλματός του, τη δυνατότητα άσκησης όλων των δικαιωμάτων του και γενικότερα τη δυνατότητα διεκδίκησης της ισότητας του με τους υπόλοιπους πολίτες, γεγονός που εμπόδισε με τη σειρά του τη γενικότερη συνοχή μέσα στην εκάστοτε χώρα. Από πολιτικής άποψης, εξάλλου, η ύπαρξη σχετικής Εκπαίδευσης προϋποθέτει δικαιοσύνη, εκδημοκρατισμό, διεθνοποίηση και άλλες πολύτιμες αξίες που ακόμη δεν είχαν εκτιμηθεί.

Επιπρόσθετα, την εποχή εκείνη δεν είχε κάνει την εμφάνισή του ο "ανταγωνισμός" σε κανένα τομέα της καθημερινότητας, γεγονός που σημαίνει πως η ανάγκη ύπαρξης σχετικής Εκπαίδευσης δεν ήταν επιτακτική. Σήμερα, αντιθέτως, που ο ανταγωνισμός κυριαρχεί στις σύγχρονες κοινωνίες, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη για τη προώθηση της ανταγωνιστικής δύναμης κάθε χώρας.

Ακόμη, απ' τη στιγμή που η οικοδόμηση ενός συστήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί ζήτημα πολιτικής, η έλλειψη ενδιαφέροντος για μελέτη και έρευνα τα περασμένα χρόνια καθώς και η ανυπαρξία συνεργασίας μεταξύ πολιτών - οργανώσεων - χωρών, αποτελούν επιπρόσθετο πρόβλημα στην ανάπτυξη σχετικών θεσμών.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως οι προτεραιότητες που θέτονται στον πολιτικό τομέα κατά καιρούς, δρουν ενάντια στο κοινό συμφέρον και τη πρόοδο του λαού, χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει πως οι επιλογές των κυβερνήσεων εξυπηρετούν προσωπικά συμφέροντα και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των πολιτών.



ΜΑΘΗΜΑ 3^ο

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του κράτους και η σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου στην ανάπτυξη του σύγχρονου ενεργού πολίτη, εκπαίδευση στην κοινότητα, οικονομία της γνώσης και παγκοσμιοποίηση, ο ρόλος του οργανισμού μάθησης και τα όρια του οικονομικού ντετερμινισμού, η εκπαιδευτική πολιτική για τη δια βίου μάθηση στην Ε.Ε.

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

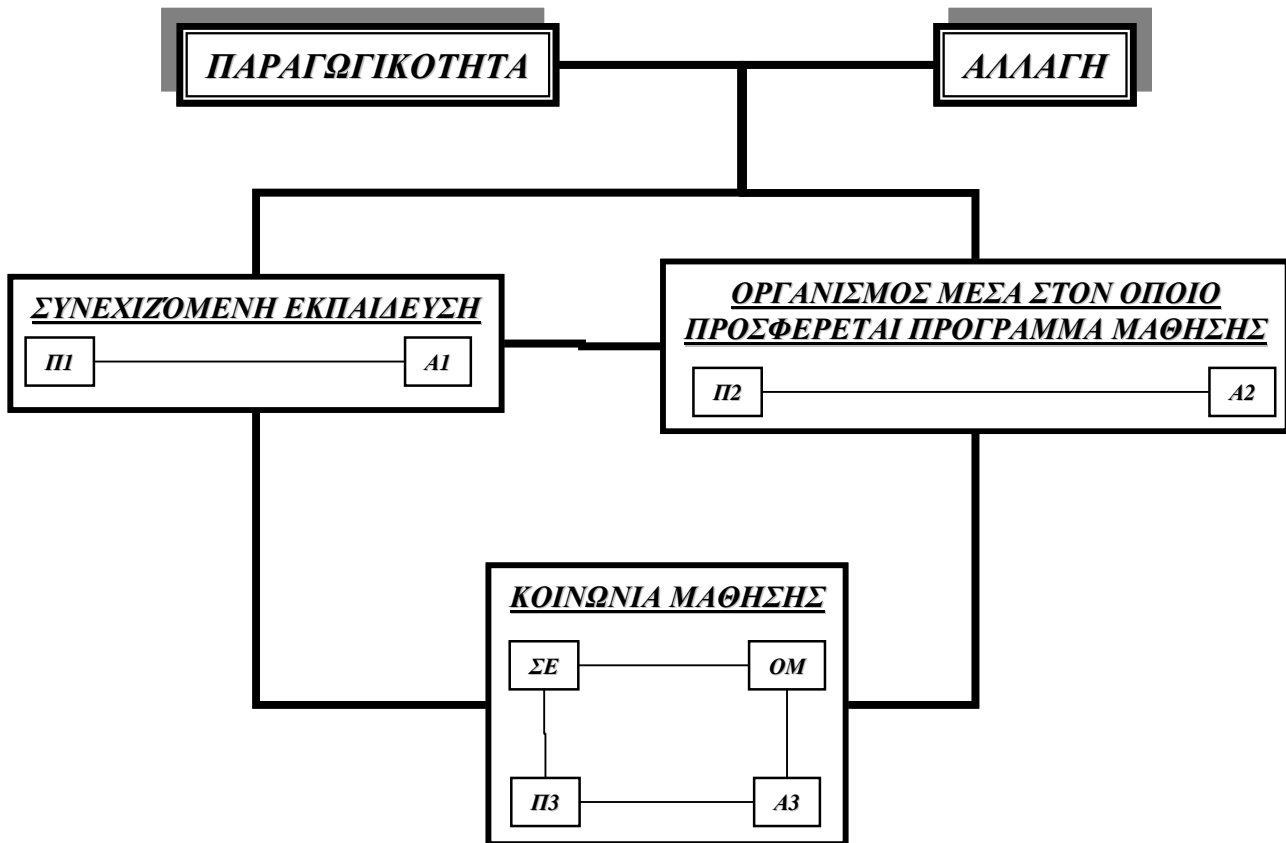
Αρκετοί κοινωνικοί επιστήμονες όπως ο Sykes (1965), ο Morgan (1986, 1993) και ο Tillyard (1962), υποστηρίζουν πως πολλές από τις κοινωνικές, οικονομικές ή πολιτικές αντιλήψεις στις οποίες στηρίζουμε τη ζωή μας και τον τρόπο με τον οποίο παίζουμε τους ρόλους μας, έχουν το χαρακτήρα μύθων. Αυτό σημαίνει πως είτε είναι είτε δεν είναι αληθινές (οι αντιλήψεις) εμφανίζονται να παρουσιάζουν, τουλάχιστον για ορισμένους από εμάς, μία λογική βάση πάνω στην οποία σκεφτόμαστε, λειτουργούμε και αντιμετωπίζουμε το μέλλον μας. Οι μύθοι αποκτούν σταδιακά ισχύ προσφέροντας κάποιες εναλλακτικές όψεις για το τι σημαίνει αλλαγή. Τέτοιοι μύθοι είναι από μόνοι τους ζωντανοί, αλλά θα πρέπει να υπάρχουν κάποια στοιχεία, κάποια συστατικά μέρη τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν ή από τα οποία κατασκευάζονται αυτοί οι 'ζωντανοί' μύθοι. Έτσι ένας μύθος μπορεί να χρησιμοποιεί έναν άλλο μύθο ως συστατικό του στοιχείο, αλλά μπορεί και ένας νέος μύθος να αποτελεί την εξέλιξη ενός παλαιότερου, αρχικού μύθου. Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι Hughes & Tight (1994), θεωρούν πως οι έννοιες της *παραγωγικότητας*, της *αλλαγής*, της *δια-βίου μάθησης*, του *οργανισμού μάθησης* και της *κοινωνίας μάθησης* δεν αποτελούν παρά ένα αλληλοσυνδεόμενο μύθο που εξυπηρετεί κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Ο κάθε ένας από αυτούς τους μύθους αποκαλύπτεται ως μέρος ή συστατικό της περίπλοκης σχέσης μεταξύ μάθησης, εργασίας και ζωής. Η πεποίθηση πως η εκπαίδευση και η μάθηση είναι 'αγαθά' τα οποία συνδέονται με θετικές ποιότητες και με τη βελτίωση της ανθρώπινης διαβίωσης, είναι ένας μύθος που χρησιμοποιείται από όσους προσπαθούν να δώσουν ένα διαφορετικό χαρακτήρα στην επιχείρησή τους -ιδιαίτερα από όσους προσβλέπουν στην οικονομική ανάταξη της επιχείρησής τους- με απώτερο σκοπό να παρουσιάσουν ένα καθαρά οικονομικό ή κερδοσκοπικό οργανισμό ως οργανισμό μάθησης, οργανώνοντας ταυτόχρονα και προγράμματα κατάρτισης και εκπαίδευσης του προσωπικού τους τα οποία ωστόσο λίγο σχετίζονται με αγαθές προθέσεις. Στην προσπάθεια τους λοιπόν να δείξουν πως η διατήρηση τέτοιων μύθων εξυπηρετούν τον επιχειρηματικό κόσμο -και ιδιαίτερα μεγάλες φίρμες- αναλύουν τη φύση των παραπάνω εννοιών. Πιο συγκεκριμένα οι Hughes & Tight (1994) αναλύουν επιγραμματικά τους 'μύθους' ως εξής:

- **Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑΣ:** Εδώ υπάρχει το επιχείρημα πως υπάρχει μία συνεχής ανάγκη για αύξηση της παραγωγικότητας, και πως αυτό δηλώνει μία άμεση σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική προετοιμασία και την αρχική κατάρτιση από τη μία πλευρά, και τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και την επανακατάρτιση από την άλλη. Αυτή η σχέση σταδιακά οδηγεί στην ατομική (υλική) επιβράβευση, την υψηλή απόδοση της επιχείρησης ή του οργανισμού και την κρατική οικονομική ευημερία.
- **Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ:** Αυτός ο μύθος συνιστά πως η κοινωνική, οικονομική και τεχνολογική αλλαγή, επιταχύνονται με αυξανόμενους ρυθμούς, τέτοιους που η σύγχρονη περίοδος της ζωής μας έρχεται αντιμέτωπη με μία ανεπανάληπτη αλλαγή.

- **Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑ-ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:** Εδώ υπάρχει η άποψη πως η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η μάθηση θα πρέπει να είναι διαθέσιμες σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας όχι μόνο στην παιδική ηλικία και την εφηβεία.
- **Ο ΜΥΘΟΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:** Το επιχείρημα εδώ είναι πως οι μόνοι οργανισμοί που θα επιβιώσουν με επιτυχία θα είναι αυτοί που θα εμπλέκουν συνεχώς το προσωπικό τους ή τα μέλη τους -γενικά- σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που να αξίζουν όμως τον κόπο να γίνονται.
- **Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ:** Εδώ προτείνεται μία ενσωμάτωση των μύθων της παραγωγικότητας και της αλλαγής μέσω της παραγωγικής ενσωμάτωσης των ατόμων στην εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους με στόχο να ωφεληθούν και τα ίδια τα άτομα αλλά και οι οργανισμοί στους οποίους εργάζονται και η κοινωνία γενικότερα.

ΟΙ ΣΥΝΔΕΟΜΕΝΟΙ ΜΥΘΟΙ

[Προσαρμογή από Hughes & Tight, 1994]



Σχήμα 16

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μία από τις κύριες μορφές κεφαλαίου, πέρα από το οικονομικό κεφάλαιο, στην οποία δόθηκε έμφαση αμέσως μετά το 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο υπήρξε το ανθρώπινο κεφάλαιο (human capital). Για την ανάπτυξη αυτού του κεφαλαίου επιδόθηκαν τα περισσότερα κράτη θεωρώντας το ως απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική τους ανάπτυξη γεγονός το οποίο αντανακλάται και από την κυρίαρχη μορφή εκπαίδευσης. Πρόκειται επομένως για μια μορφή εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους ανθρώπους με σκοπό την ατομική τους ανάπτυξη και κατά συνέπεια την παραγωγή οικονομικού κεφαλαίου.



Παράλληλα όμως με το ανθρώπινο κεφάλαιο άρχισε να αναπτύσσεται από την πλευρά της κοινωνιολογίας ενδιαφέρον και προς μία άλλη μορφή κεφαλαίου, το κοινωνικό κεφάλαιο (social capital). Το ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο σήμερα έχουν μελετηθεί ιδιαίτερα αποδίδοντας διαφορετικές παραμέτρους της ίδιας εμπειρίας.¹⁰ Αφού πρώτα αποσαφηνίσουμε τον όρο κοινωνικό κεφάλαιο και παρουσιάσουμε ορισμένες βασικές πτυχές τη έννοιας αυτής, έπειτα θα προσπαθήσουμε να το συσχετίσουμε με την μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η κύρια ιδέα στην οποία στηρίζεται η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου είναι ότι τα κοινωνικά δίκτυα (social networks) έχουν αξία. Η αλληλεπίδραση και η κοινωνική σχέση με άλλα άτομα αναπτύσσουν, με την πάροδο του χρόνου, κοινούς κανόνες (νόρμες), το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της αμοιβαιότητας τα οποία με την σειρά τους δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη περισσότερης αλληλεπίδρασης με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων και την παραγωγή πολιτιστικού κεφαλαίου. Σε αντίθεση επομένως με το οικονομικό και το ανθρώπινο κεφάλαιο, το κοινωνικό κεφάλαιο προσδιορίζεται μέσα από τις σχέσεις και την συμμετοχικότητα σε συλλογικές ομάδες.¹¹

Ένας άλλος παρόμοιος ορισμός του κοινωνικού κεφαλαίου στον οποίο διακρίνουμε όμως και μία οικονομική αντίληψη έχει διατυπωθεί από τον Lin (2001) σύμφωνα με τον οποίο το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να γίνει κατανοητό ως πόροι εμποτισμένοι στα κοινωνικά δίκτυα, στους οποίους μπορούν να έχουν πρόσβαση και να τους χρησιμοποιήσουν τα άτομα για ποικίλες δραστηριότητες. Επίσης μπορεί να θεωρηθεί ως επένδυση των ατόμων στις διαπροσωπικές τους σχέσεις που θα αποφέρει κέρδη στον χώρο της αγοράς. Σύμφωνα, επίσης με τον Storberg (2002) το κοινωνικό κεφάλαιο διαφοροποιείται από τις άλλες μορφές κεφαλαίου καθώς δεν αποτελεί ούτε ατομικό αγαθό (όπως το ανθρώπινο κεφάλαιο) ούτε αγαθό μιας επιχείρησης (όπως το παραδοσιακό κεφάλαιο) αλλά αναπτύσσεται από τα άτομα μέσα από τις ουσιαστικές σχέσεις που δημιουργούν μεταξύ τους. Σχετίζεται με την αμοιβαία εμπιστοσύνη η οποία μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από ποικίλες μορφές σχέσεων. Ως παράδειγμα μπορούν να αναφερθούν οι οργανισμοί εργασίας οι οποίοι αποτελούν σημαντικές πηγές κοινωνικού κεφαλαίου καθώς προωθούν και ενισχύουν την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων, αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής γνώσης. Το κοινωνικό κεφάλαιο διευκολύνει την ανταλλαγή και την διαμόρφωση διανοητικών αγαθών η οποία οδηγεί στη δημιουργία νέου διανοητικού κεφαλαίου που εκφράζεται μέσα από κινήσεις βελτίωσης και καινοτομίας.¹²

Γίνεται, επομένως φανερό ότι τα δίκτυα και η εμπιστοσύνη αποτελούν σημαντικούς δείκτες του κοινωνικού κεφαλαίου για την ενεργοποίηση του οποίου κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη των δύο βασικών συστατικών του μέσα από τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Τα συστατικά αυτά προσδιορίζονται ως «πόροι γνώσης» (knowledge resources) και «πόροι ποιότητας» (identity resources). Με τον όρο «πόροι γνώσης» εννοείται η γνώση που αφορά το σε ποιον, πότε και που πρέπει να απευθυνθούμε για την απόκτηση κάποιας συμβουλής ή γνώσης (συμπεριλαμβάνεται η γνώση του ανθρώπινου κεφαλαίου της κοινότητας αλλά και του προσβάσιμου εξωτερικού ανθρώπινου κεφαλαίου.) Συγκεκριμένα συμπεριλαμβάνεται η γνώση των :

¹⁰ Preston R., Dyer C., Human Capital, Social Capital and Lifelong Learning : an editorial introduction στο compare, Vol₃₃, No₄, December 2003, σσ. 429-430

¹¹ Ecclestone K., Field J., Promoting Social Capital in a "Risk Society" : a new approach to emancipatory learning or a new moral authoritarianism? στο British Journal of Sociology of Education, Vol₂₄, No₃, 2003, σ. 267

¹² Kessels J., W., M., Poell R., F., Andragogy and Social Capital theory : The implications for Human Resource Development στο Advances in Developing Human Resources, Vol₆, No₂, May 2004, σ. 151



- Δεξιότητων, γνώσεων και αξιών των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας
- Των φυσικών πόρων της κοινότητας συμπεριλαμβανομένου του χώρου, των επίσημων και ανεπίσημων δικτύων και των πηγών πληροφορίας

Κατά αυτόν τρόπο μέσα σε ένα κοινωνικό δίκτυο η γνωριμία με τους άλλους ανθρώπους αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο των «πόρων γνώσης» όπως και το να αντιλαμβανόμαστε και το να θεωρούμε κάποιον έμπιστη πηγή υποστήριξης.

Από την άλλη πλευρά «οι πόροι ταυτότητας» αφορούν όλες εκείνες τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις που επιτρέπουν τα μέλη μιας κοινότητας να νιώθουν ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα και να δρουν προς όφελός της. Οι «πόροι ταυτότητας» δημιουργούν μία αίσθηση οικειότητας ενθαρρύνοντας την συμμετοχή ενώ παράλληλα δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για τους ανθρώπους προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και για τους άλλους προκειμένου να θελήσουν να δράσουν με νέους τρόπους. Στους «πόρους ταυτότητας» επομένως, ανήκει η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, υψηλού επιπέδου διαπροσωπική επικοινωνία και η ανάπτυξη των αρχηγικών δεξιοτήτων. Καθώς γνωρίζονται τα άτομα καλύτερα μεταξύ τους αναπτύσσονται κοινές αξίες και εμπιστοσύνη, την αίσθηση της αφοσίωσης στην ομάδα και την αίσθηση ότι όλα τα μέλη της ομάδας μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά.¹³

Επιπλέον τα πιθανά αποτελέσματα που προκύπτουν από αλληλεπιδράσεις που χρησιμοποιούν το κοινωνικό κεφάλαιο είναι δύο. Ένα αποτέλεσμα είναι η ανάπτυξη μιας δράσης ή μιας συνεργασίας που θα ωφελήσει μια κοινωνική ομάδα ή τα μέλη της ενώ ένα άλλο είναι η δημιουργία νέου ή η ενίσχυση του υπάρχοντος κοινωνικού κεφαλαίου.¹⁴

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Σχετικά όμως με την ερμηνεία του κοινωνικού κεφαλαίου και τα χαρακτηριστικά του δεν κυριαρχεί ομοφωνία απόψεων. Οι κύριοι ερευνητές οι οποίοι προσέγγισαν τον όρο αποδίδοντάς του ορισμένες ιδιαιτερότητες υπήρξαν οι Αμερικανοί κοινωνιολόγοι James Coleman και Robert Putnam καθώς και ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu. Από αυτούς τους θεωρητικούς ο Coleman συνδέει το κοινωνικό κεφάλαιο με την εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της όπως και ο Putnam ενώ ο Bourdieu το θεωρεί ως μία, ανάμεσα στις άλλες, μορφές κεφαλαίου που συμβάλλει στο τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί στην αναπαραγωγή μοτίβων κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας.¹⁵

Ένας βασικός χώρος που συμβάλλει στην παραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου είναι η οικογένεια, ωστόσο το κοινωνικό κεφάλαιο εξαπλώνεται και σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Ένας όρος «κλειδί» του κοινωνικού κεφαλαίου για τον Coleman είναι ο όρος “closure” ο οποίος αναφέρεται στην αμοιβαιότητα των σχέσεων. Τότε δημιουργούνται ισχυρά κοινωνικά δίκτυα που χαρακτηρίζονται από ισχυρούς κανόνες και επιβολή κυρώσεων. Ο όρος βέβαια, του κοινωνικού κεφαλαίου δεν αναφέρεται μόνο στα δίκτυα και τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στις αξίες, τους κανόνες και τις κοινωνικές συμπεριφορές. Οι αξίες και οι κοινωνικές συμπεριφορές που προκύπτουν από ισχυρά δίκτυα προϋποθέτουν εμπιστοσύνη και αμοιβαιότητα τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα αλλά και ως συστατικό του κοινωνικού κεφαλαίου.¹⁶

¹³ Kilpatrick S., Learning and building Social Capital in a community of family farm businesses στο International Journal of Lifelong Education, Vol₂₁, No₅, Sept-Oct 2002. σσ. 454-455

¹⁴ ό.π. σ. 453

¹⁵ Croll P., Families, Social Capital and Educational outcomes στο British Journal of Educational studies, Vol₅₂, No₄, December 2004, σ.398

¹⁶ ό.π. σ. 399



Επιπλέον σύμφωνα με την προσέγγιση του Coleman και του Putnam, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί προσβάσιμη πηγή (accessible resource) σε αντίθεση με τις άλλες μορφές κεφαλαίου οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανισότητες. Ταυτόχρονα πρόκειται για μη ανταγωνιστική μορφή κεφαλαίου καθώς η αύξηση των μελών ενός δικτύου αυξάνει την αξία του δημιουργώντας περισσότερα οφέλη για το σύνολο. Αντίθετη είναι στο σημείο αυτό η προσέγγιση του Bourdieu σύμφωνα με τον οποίο η ιδέα του κοινωνικού κεφαλαίου βρίσκεται πολύ κοντά με τις άλλες μορφές κεφαλαίου και αποτελεί μέρος της διαδικασίας με την οποία μεταβιβάζονται τα οικονομικά και κοινωνικά προνόμια. Ενώ επομένως, ο Coleman και ο Putnam θεωρούν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο είναι προσβάσιμο σε όλους, για τον Bourdieu μπορεί να προσεγγιστεί από άτομα που ήδη απολαμβάνουν κάποια μορφή κεφαλαίου. Επίσης δεν λαμβάνουν την ίδια αξία όλες οι μορφές κεφαλαίου αλλά αυτή εξαρτάται από το μέγεθος ποικίλων κεφαλαίων που κατέχουν τα διάφορα μέλη του δικτύου. Το οικονομικό κεφάλαιο είναι κατά τη γνώμη του η σημαντικότερη μορφή κεφαλαίου μέσα από την οποία προέρχονται και οι άλλες μορφές. Ένα άλλο χαρακτηριστικό σημείο της προσέγγισής του είναι η άποψη ότι το κοινωνικό κεφάλαιο ευνοεί μόνο τα άτομα που το κατέχουν και όχι την κοινωνία γενικότερα όπως υποστηρίζει ο Putnam και ο Coleman.¹⁷

Επίσης ένα άλλο στοιχείο του κοινωνικού κεφαλαίου που μελετήθηκε ιδιαίτερα από τους ερευνητές είναι η σχέση του με το «ανθρώπινο κεφάλαιο». Μέσα από μία σύγκριση των δύο προκύπτει ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο άτομο υπολογίζοντας τα προσόντα του και έχει ως άμεσα αποτελέσματα την αύξηση εσόδων και παραγωγικότητας και ως έμμεσα την ενεργοποίηση του πολίτη ακολουθώντας μία ευθύγραμμη διαδικασία. Από την άλλη πλευρά το κοινωνικό κεφάλαιο επικεντρώνεται στις κοινωνικές σχέσεις υπολογίζοντας το βαθμό συνεργασίας και τα επίπεδα εμπιστοσύνης και έχει ως άμεσα αποτελέσματα την κοινωνική συνοχή και ως έμμεσα την οικονομική ανάπτυξη και την παραγωγή περισσότερου κοινωνικού κεφαλαίου ακολουθώντας μια κυκλική πορεία.¹⁸ Η πρόσφατη έρευνα έχει αποδείξει ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο λειτουργεί περισσότερο αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με το κοινωνικό κεφάλαιο από τη στιγμή που το ανθρώπινο κεφάλαιο συνεπάγεται με τις γνώσεις και τις δεξιότητες ενώ το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελείται από τα δίκτυα, τους κανόνες και την εμπιστοσύνη ή την αφοσίωση που εκδηλώνονται μέσα σε μια ομάδα ή κοινότητα. Συνακόλουθα το κοινωνικό κεφάλαιο συμπίπτει με τους μηχανισμούς και τις δομές που βοηθούν τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μαζί με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των άλλων (ανθρώπινο κεφάλαιο) προς όφελος της κοινωνίας και των μελών της.¹⁹

ΣΤΑΔΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ, ΤΟ ΕΥΡΟΣ ΚΑΙ Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

Τα στάδια δημιουργίας του κοινωνικού κεφαλαίου προσδιορίζονται ως εξής :

1. προσωπική ανάπτυξη : αυτοπεποίθηση, επικοινωνιακές και αρχηγικές δεξιότητες. Για να μπορέσουν τα άτομα να προσφέρουν αρχηγική υποστήριξη στο πλαίσιο ενός συνόλου θα πρέπει αρχικά να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να είναι σε θέση να προσφέρουν και να αναλάβουν ρόλους μέσα σε μια ομάδα.
2. γνωριμία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας : το στάδιο αυτό προϋποθέτει τη γνώση της προσωπικής ιστορίας του καθενός, των φιλοδοξιών τους, των απόψεων και αξιών που τους χαρακτηρίζουν.

¹⁷ ό.π. σσ. 401-403

¹⁸ Preston R., Dyer C., Human Capital, Social Capital and Lifelong Learning : an editorial introduction στο compare, Vol₃₃, No₄, December 2003, σ. 430

¹⁹ Kilpatrick S., Learning and building Social Capital in a community of family farm businesses στο International Journal of Lifelong Education, Vol₂₁, No₅, Sept-Oct 2002. σσ. 446-447



3. εμπιστοσύνη στην ομάδα και στα μέλη της ως πηγές υποστήριξης. Μόνο με την ανάπτυξη αυτής της εμπιστοσύνης θα είναι σε θέση τα άτομα να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των άλλων.

4. δέσμευση. Το τελευταίο στάδιο για την δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου προϋποθέτει την καλλιέργεια του αισθήματος της δέσμευσης και της οικειότητας προκειμένου τα άτομα να νιώθουν ότι ανήκουν μέσα στο συγκεκριμένο σύνολο.²⁰

Ωστόσο όσον αφορά την ποιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου πρέπει να τονιστεί ότι αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται. Ο μόνος τρόπος για να σχηματίσουμε μια σαφή εικόνα της ποιότητάς του είναι να εξετάσουμε την ποιότητα των «πόρων γνώσης και ταυτότητας» που αποτελούν συστατικά του και τα οποία θα κριθούν μόνο σύμφωνα με την σχετικότητα που παρουσιάζουν σε σχέση με τον σκοπό της κοινωνικής σχέσης και αλληλεπίδρασης. Από την στιγμή επομένως, που υπάρχουν διαθέσιμες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και έχουν αναπτυχθεί ισχυροί δεσμοί, η ποιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου είναι υψηλή. Ανάλογα με την ποιότητα αυτή δημιουργούνται ισχυροί ή αδύναμοι δεσμοί, “bonding ή bridging” όπως χαρακτηρίζεται από τον Putnam. Ο όρος “bonding” αναφέρεται σε δεσμούς ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινότητα ενώ ο όρος “bridging” αναφέρεται σε δεσμούς ανάμεσα σε ετερογενείς ομάδες.²¹ Με αυτήν την ευρύτερη έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου δημιουργείται η δυνατότητα να αναπτύσσεται ανάμεσα σε διαφοροποιημένες ομάδες εξασφαλίζοντας οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή.²² Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει τα δίκτυα που έχουν διαμορφωθεί σε μια κοινότητα να είναι διαφοροποιημένα, ευέλικτα και να διαμορφώνονται τόσο οριζοντίως (ενώνοντας άτομα του ίδιου status) όσο και καθέτως (ενώνοντας άτομα με διαφορετικό status και κυρίως τοπικούς οργανισμούς ή άτομα με εξωτερικούς οργανισμούς ή ινστιτούτα που έχουν πόρους που δεν διατίθενται στην κοινότητα).²³ Επομένως το κοινωνικό κεφάλαιο δεν περιορίζεται μόνο στους «πόρους γνώσης και ταυτότητας» που διατίθενται στο πλαίσιο μιας κοινότητας αλλά εμπλουτίζεται και από εξωτερικά δίκτυα και πηγές. Χωρίς την διάσταση των εξωτερικών δεσμών, οι «κλειστές» κοινωνίες είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν τοπικές προκαταλήψεις ή άλλες κοινωνικές αξίες.²⁴

ΣΥΝΔΕΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΜΕ ΜΑΘΗΣΗ /ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου συσχετίστηκε επίσης, από πολλούς μελετητές, και με την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση καθώς μπορεί να αποτελέσει σημαντική βάση για την πολιτική και την παιδαγωγική της. Γενικά υποστηρίζεται ότι με την χρήση του κοινωνικού κεφαλαίου μπορεί να αντιμετωπιστεί η εργαλειακή προσέγγιση στην συμμετοχή και την κινητοποίηση της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και να ενδυναμωθούν οι άνθρωποι εμπλέκοντας ολόκληρες τις κοινότητες στην εκπαίδευση και την μάθηση.²⁵

Με το κοινωνικό κεφάλαιο διευρύνεται ουσιαστικά η απόκτηση και η εφαρμογή δεξιοτήτων και γνώσης. Σύμφωνα μάλιστα με το έργο του Bourdieu και του Coleman, το κοινωνικό κεφάλαιο συσχετίζεται έντονα με το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Coleman υποστήριξε ότι οι μαθητές σε σχολεία στενά συνδεδεμένα με την

²⁰ ό.π. σσ. 450-451

²¹ ό.π. σσ. 456-457

²² Zacharakis J., Flora J., Riverside : A case study of social capital and cultural reproduction and their relationship to leadership development στο Adult Education Quarterly, Vol₅₅, No₄, Aug. 2005 σ. 292

²³ ό.π. σ. 294

²⁴ Kilpatrick S., Learning and building Social Capital in a community of family farm businesses στο International Journal of Lifelong Education, Vol₂₁, No₅, Sept-Oct 2002. σ. 458

²⁵ Ecclestone K., Field J., Promoting Social Capital in a “Risk Society” : a new approach to emancipatory learning or a new moral authoritarianism? στο British Journal of Sociology of Education, Vol₂₄, No₃, 2003, σ. 267



εκκλησία μπορούσαν να υιοθετήσουν πιο εύκολα τις κυρίαρχες αρχές γιατί τα μηνύματα των δασκάλων ενδυναμώνονταν και από τη οικογένεια, τους γείτονες και τα αρχηγικά μέλη της κοινότητας. Για τον Bourdieu από την άλλη πλευρά το κοινωνικό κεφάλαιο ήταν μια άλλη μορφή κεφαλαίου μαζί με την οποία μπορεί να ερμηνευθεί η δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων συμπεριλαμβανομένου και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Επίσης, βασική άποψη φιλελεύθερων εκπαιδευτικών στο χώρο της διαβίου μάθησης είναι ότι το κοινωνικό κεφάλαιο καταπολεμά τον ατομικισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαίδευση καθώς τώρα συσχετίζεται η παραγωγή πολιτιστικού κεφαλαίου με την κοινωνική αλληλεπίδραση.²⁶

Οι Paldam και Svendsen σε μελέτες που πραγματοποίησαν τονίζουν το συσχετισμό που υπάρχει ανάμεσα στο κοινωνικό κεφάλαιο και την απόκτηση /μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων. Καλύτερα αποτελέσματα προκύπτουν από τη στιγμή που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μαζί με γνώσεις και δεξιότητες των άλλων. Η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία καθώς μέσα από την κατανόηση των αξιών και των ιδεών των συνανθρώπων μας διαμορφώνουμε τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε και δρούμε. Το κοινωνικό κεφάλαιο ουσιαστικά προωθεί ακόμη περισσότερο τις διαδικασίες της μάθησης καθώς βοηθάει στην πρόσβαση, στην ανταλλαγή και τη δημιουργία γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών.²⁷ Μέσα από τις κοινωνικές επαφές οι άνθρωποι γνωρίζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν δίκτυα δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων.²⁸

Το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να συμβάλλει ιδιαίτερα στη διάδοση της ιδέας της διαβίου μάθησης αλλά και να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα δίκτυά του, μέσα από το αίσθημα εμπιστοσύνης που δημιουργούν ενθαρρύνουν την ανταλλαγή ιδεών, δεξιοτήτων, πληροφοριών και γνώσης ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνουν την αποδοχή απέναντι στις νέες γνώσεις, ιδέες και δεξιότητες.²⁹

Τα σημαντικά αυτά οφέλη του κοινωνικού κεφαλαίου γίνονται ιδιαίτερα αισθητά και στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δίνεται έτσι, η δυνατότητα σε ενήλικους που δεν είναι εξοικειωμένοι στην συμμετοχή σε επίσημα προγράμματα να μαθαίνουν μαζί με άτομα «όπως οι ίδιοι». Πολλοί εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το κοινωνικό κεφάλαιο προκειμένου να εμπλουτίσουν την παιδαγωγική τους με την δυναμική της ομάδας, υιοθετώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μία περισσότερο ουμανιστική και όχι διδακτική προσέγγιση στην διδασκαλία και την μάθηση.³⁰

Στο σημείο αυτό όμως θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση δεν οδηγεί πάντοτε σε διαμόρφωση κοινωνικού κεφαλαίου και η σχέση επομένως ανάμεσα σε εκπαίδευση και κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι δεδομένη. Συγκεκριμένα έχει προσδιοριστεί ότι η εκπαίδευση και η μάθηση ανάλογα με στοιχεία της ζωής των ατόμων μπορεί να οδηγήσει σε τρεις τύπους αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή. Ο πρώτος τύπος στον οποίο θα αναφερθούμε είναι ο ατομικιστικός. Αυτοί οι εκπαιδευόμενοι συσχετίζονται σε πολύ μικρό βαθμό με θέματα της κοινότητάς τους γεγονός το οποίο μπορεί να οφείλεται σε προσωπικά δεδομένα όπως είναι η επιλογή, η ντροπή ή άλλα χαρακτηριστικά τους που τους αποτρέπουν από την κοινωνική συμμετοχή με αποτέλεσμα να υιοθετούν ένα μοναχικό τρόπο συμμετοχής στην εκπαίδευσή τους ως ενήλικες. Στην δεύτερη μορφή εκπαιδευόμενου ανήκουν τα άτομα που δεν

²⁶ ό.π. σσ. 267-268

²⁷ Kilpatrick S., Learning and building Social Capital in a community of family farm businesses στο International Journal of Lifelong Education, Vol₂₁, No₅, Sept-Oct 2002. σ. 448

²⁸ ό.π. σ. 460

²⁹ Ecclestone K., Field J., Promoting Social Capital in a "Risk Society" : a new approach to emancipatory learning or a new moral authoritarianism? στο British Journal of Sociology of Education, Vol₂₄, No₃, 2003, σ. 270

³⁰ ό.π. σ. 271



σχετίζονται ουσιαστικά με την πολιτική ζωή αλλά αναπτύσσουν μέσα από τις διαδικασίες μάθησής τους κοινωνικά δίκτυα. Αυτό δεν συνεπάγεται με δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου καθώς η μάθηση μπορεί να οδηγήσει απλά σε δημιουργία δικτύων και όχι στον εμπλουτισμό και την επέκτασή τους, με αποτέλεσμα τα δίκτυα αυτά να χρησιμοποιούνται και ως μηχανισμός αποκλεισμού άλλων ή ως μέσο απόκτησης πολιτιστικού ή οικονομικού κέρδους. Τέλος θα αναφερθούμε στους αλτρουϊστές οι οποίοι αφού πρώτα αναπτύξουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης απέναντι στον εαυτό τους, ευαισθητοποιούνται κοινωνικά μέσα από την εκπαίδευσή τους προσπαθώντας να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Σε αυτήν επομένως την περίπτωση η εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την δημιουργία κοινωνικού κεφαλαίου.³¹

Μία βασική μορφή κοινωνικού κεφαλαίου η οποία σε αρκετές περιπτώσεις με την εκπαίδευση που λαμβάνει το άτομο, είναι η οικογένεια. Αρχικά η οικογένεια αντιμετωπίστηκε από πολλούς ερευνητές ως ένα είδος κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου που επηρεάζει την στάση απέναντι στην εκπαίδευση, την εξέλιξή της και την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο μπορεί η οικογένεια να επηρεάσει την εκπαίδευση είναι διαδραματίζοντας ενεργό δράση στην λήψη αποφάσεων που την αφορούν ή αναλαμβάνοντας το ρόλο του συμβουλευτή (mentor). Γενικά το ισχυρό κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργείται μέσα από τις στενές σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια της οικογένειας αποτελεί για την επίδραση που μπορεί να υπάρξει στον χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και των μετέπειτα επιλογών στην εκπαίδευση ενηλίκων.³²

Αποσαφηνίζοντας επομένως, την έννοια κοινωνικό κεφάλαιο και προσεγγίζοντάς την σε σχέση με την εκπαίδευση διαπιστώνουμε τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει τόσο για την ενίσχυση της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και για την διοχέτευση των θετικών επιδράσεών της στην ευρύτερη κοινωνία. Πρόκειται ουσιαστικά για μία αμφίδρομη σχέση.

ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Ο βασικός σκοπός της πρότασης για την συνεχιζόμενη εκπαίδευση, όπως παρουσιάστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ήταν η τροποποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η πρόσβαση σ' αυτό να μην περιορίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, αλλά να είναι δυνατή, κατά διαστήματα, σ' όλη του τη ζωή. Έτσι, εκπαίδευση και εργασία εναλλάσσονται. Ειδικότερα, οι βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, όπως παρουσιάστηκαν αρχικά από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ (OECD)), είναι:

- α) Τα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχουν ένα πρόγραμμα, το οποίο να επιτρέπει σε κάθε εκπαιδευόμενο μια πραγματική επιλογή ανάμεσα στις παραπέρα σπουδές και την εργασία.
- β) Μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση θα πρέπει να διασφαλίζεται για κάθε άτομο η πρόσβαση στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση σε οποιαδήποτε ηλικία της ζωής του.
- γ) Η κατανομή των μέσων θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να καθιστά την εκπαίδευση προσιτή σε όλα τα άτομα, όπου και όταν την έχουν ανάγκη.
- δ) Εργασία και άλλη κοινωνική εμπειρία πρέπει να θεωρείται ως βασική προϋπόθεση για πρόσληψη (σε εργασία).
- ε) Πρέπει να είναι δυνατό να ακολουθείται οποιαδήποτε καριέρα με τρόπο, ώστε σπουδές και εργασία να εναλλάσσονται.

³¹ Preston J., "Enrolling alone?" Lifelong learning and social capital in England στο International Journal of Lifelong Education, Vol₂₂, No₃, (May-June 2003) σσ. 246-247.

³² Croll P., Families, social capital educational outcomes στο British Journal of Educational studies, Vol₅₂, No₄, Dec 2004, σσ. 391-397.



στ) Αναλυτικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να σχεδιάζονται σε συνεργασία με τις διάφορες εμπλεκόμενες ομάδες (μαθητές, δασκάλους, διοικητικούς κ.ά.) και να προσαρμόζονται στα διαφέροντα και τα κίνητρα διαφόρων ηλικιών και κοινωνικών ομάδων.

ζ) Διπλώματα και πτυχία δεν πρέπει να θεωρούνται ως το “τέρμα” της εκπαιδευτικής καριέρας, αλλά ως βαθμίδες μιας ισόβιας εκπαίδευσης, μιας ισόβιας καριέρας και μιας εξέλιξης της προσωπικότητας.

η) Μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, κάθε άτομο πρέπει να έχει το δικαίωμα να παίρνει κατά περιόδους εκπαιδευτική άδεια, ενώ θα διασφαλίζονται η διατήρηση της δουλειάς του και η κοινωνική ασφάλεια.

Από τότε που η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θεωρήθηκε ως σημαντική, η πρόοδος που σημειώθηκε στους πιο πάνω τομείς δεν ήταν η ίδια. Για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτής εδώ της παρουσίασης είναι δυνατό να διακρίνουμε εξελίξεις στο επίπεδο της πολιτικής, στο επίπεδο των εκπαιδευτικών θεσμών και πρακτικών, και στο επίπεδο της υποστηρικτικής πολιτικής, έξω από την εκπαιδευτική σφαίρα. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, καθώς και άλλες παρόμοιες έννοιες, όπως η δια βίου εκπαίδευση ή η διαρκής εκπαίδευση, έχει γίνει αποδεκτή ως στόχος στην εκπαιδευτική πολιτική. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις, σε πάρα πολλές χώρες εκείνοι που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική έχουν αποδεχτεί τη βασική ιδέα ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν πρέπει να περιορίζονται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου αλλά να παρέχονται σε όλη του τη ζωή. Είναι γεγονός ότι υπάρχει ακόμη κάποια σύγχυση σχετικά με την ακριβή έννοια όρων, όπως συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δια βίου εκπαίδευση, διαρκής εκπαίδευση κλπ. αλλά όλοι αυτοί έχουν ένα θεμελιώδη κοινό παρονομαστή, δηλαδή την πίστη ότι κάτω από τις γρήγορα μεταβαλλόμενες πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στο μοντέλο της αρχικής σχολικής φοίτησης, αλλά επίσης πρέπει να είναι εφικτή στα άτομα κατά διαστήματα σε όλη τους τη ζωή. Ο γενικός σκοπός της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης δηλώθηκε καθαρά στην πρώτη συνάντηση των υπουργών, το 1978 από την Εκπαιδευτική Επιτροπή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και ανάπτυξης: Να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για νέους και ενήλικους, ώστε να συνεχίζουν την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα μετά από περιόδους εργασίας.

Έχει δοθεί λιγότερη προσοχή στις πραγματικές αλλαγές στη δομή και το περιεχόμενο του υπάρχοντος συστήματος αναφορικά με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Σίγουρα υπήρξε μια υπολογίσιμη αύξηση της απαίτησης για εκπαίδευση του ατόμου αργότερα στη ζωή, και διάφορα ιδρύματα που πρόσφεραν εκπαίδευση σε όσους είχαν τελειώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε ενήλικους ανταποκρίθηκαν με ταχύρρυθμα προγράμματα καθώς και με αλλαγή των αυστηρών απαιτήσεων πρόσληψης. Σε μερικές περιπτώσεις αναγνώρισαν την εμπειρία της εργασίας ως προσόν καθαυτό. Όμοια, η προσιτότητα των εκπαιδευτικών διευκολύνσεων αυξήθηκε με σπουδαίες καινοτομίες στα καινούργια ιδρύματα και με την εξέλιξη μη παραδοσιακών ειδών εκπαίδευσης σε τρόπο, ώστε γεωγραφικοί και χρονικοί περιορισμοί να είναι λιγότερο αυστηροί.

Η ΚΑΤΗΓΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ WILLIAMS (1961) ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ		
ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΣΗ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ/ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΗ	ΑΡΙΣΤΟΚΡΑΤΙΑ/ΕΥΓΕΝΕΙΣ	ΜΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/Ο ΚΑΛΛΙΕΡΓΗΜΕΝΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ: ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ
ΜΕΓΑΛΟΑΣΤΙΚΗ	ΕΜΠΟΡΟΙ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ	ΑΝΩΤΑΤΗ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ



		ΜΕΣΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ ΘΕΣΗ
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ	ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΕΣ	ΔΙΑΧΥΣΗ: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΙΝΑΙ ΑΓΑΘΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ
ΛΑΪΚΗ/ΠΡΟΛΕΤΑΡΙΑΚΗ	ΕΡΓΑΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ: ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Πηγή: Williams, R. (1961) *The Long Revolution*, London, Penguin.

Η εξάπλωση της εκπαίδευσης από απόσταση με τα μαζικά μέσα επικοινωνίας και άλλες τεχνικές εξελίξεις, αφενός, και η πίεση από τους εκπαιδευτικούς της κοινότητας να επιτραπεί η χρήση των διευκολύνσεων ολόκληρο το 24ωρο αφετέρου, έχουν συνεισφέρει επίσης στη διεύρυνση της πρόσβασης στις ευκαιρίες μάθησης. Αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις και στις περισσότερες χώρες αυτή η διεύρυνση παρατηρήθηκε στην περιφέρεια του συστήματος μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφήνοντας τα παραδοσιακά ιδρύματα ανεπηρέαστα.

Αναφορικά με το κρίσιμο επίπεδο της ανώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο, η πρόταση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είχε ελάχιστη επίδραση, έστω και αν σήμερα μπορεί κάποιος να δει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την επέκταση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σ' αυτό το επίπεδο, πράγμα που οφείλεται στο επίμονο και καυτό πρόβλημα της ανεργίας των νέων. Όταν η στρατηγική της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης διαμορφώθηκε αρχικά, αναγνωρίστηκε ότι η εφαρμογή της θα βρισκόταν σε εξάρτηση από κάποιες πολιτικές έξω από το πεδίο της πολιτικής της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Μια από τις πιο προχωρημένες εισηγήσεις μεταξύ εκείνων που θα συντόνιζαν πολιτικές από διάφορους τομείς ήταν εκείνη ενός ενοποιημένου συστήματος ασφάλισης, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, τόσο για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, όσο και για άλλες δραστηριότητες, αλλά σε καμιά χώρα δεν υπήρξε σημαντική πρόοδος προς αυτή την κατεύθυνση. Εκπαιδευτική άδεια με αποδοχές ήταν μια πολιτική, που, βέβαια, είχε ανάγκη από στήριξη. Ίσως μια από τις σπουδαιότερες και περισσότερο ενδιαφέρουσες εξελίξεις αυτή την περίοδο είναι ακριβώς η διάδοση σχημάτων εκπαιδευτικής άδειας, που στρέφει την προσοχή στην ιδέα της εναλλαγής εκπαίδευσης και εργασίας. Στις πρόσφατες εξελίξεις της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σίγουρα υπάρχει πρόοδος, αλλά και στασιμότητα. Υπάρχει βέβαιη πρόοδος στο επίπεδο της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής με το να γίνεται αποδεκτή η έννοια της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ως περιοχής για παραπέρα εκπαιδευτική εξέλιξη. Από την άλλη μεριά, η πραγματοποίηση της ιδέας μέσα στο υπάρχον σύστημα συντελέστηκε αποσπασματικά ή καθόλου.

Στην περίοδο που διανύουμε πολύς λόγος γίνεται για την αναγκαιότητα καλλιέργειας κοινωνικής συνοχής στα σύγχρονα κράτη με σκοπό την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού πολυάριθμων συνανθρώπων μας. Οι άνθρωποι που ζουν κάτω από τα όρια φτώχειας, οι άνεργοι καθώς και οι απειλούμενοι από ανεργία, οι πάσης φύσεως μειονότητες (γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνικές), τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αυτά της τρίτης ηλικίας, είναι οι περισσότερο ευάλωτες στην περιθωριοποίηση ομάδες, που αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν σημείο αναφοράς της κοινωνικής πολιτικής της πλειοψηφίας των αποκαλούμενων ανεπτυγμένων δυτικών κοινωνιών.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990', η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και άλλοι φορείς συμπεριλαμβανομένων του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, της UNESCO κ.α έστρεψαν την προσοχή τους στην αναγκαιότητα μείωσης του κοινωνικού αποκλεισμού και αύξησης, αντίστοιχα, της κοινωνικής συνοχής. Στη Ευρώπη οι κυβερνήσεις, αναγνωρίζοντας ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός προσβάλλει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αρνείται στους πολίτες θεμελιώδη



δικαιώματά τους και οδηγεί στη διεύρυνση των ανισοτήτων και συνακόλουθα στον κλυδωνισμό της δημοκρατίας, ενδιαφέρονται για την επίδραση της συνεχιζόμενης φτώχειας και της ανεργίας στα άτομα, της οικογένειες και τις κοινότητες που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό (*Edwards, Armstrong, Miller, 2001*).

Τα μέτρα που ελήφθησαν και οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν, ωστόσο, τα τελευταία χρόνια στο όνομα του νέο-φιλελευθερισμού αποδείχτηκαν ανεπαρκή. Η ανεργία συνεχίζει να καλπάζει, οι ρυθμοί ανάπτυξης τείνουν να γίνουν μηδενικοί, τα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς πολλαπλασιάζονται, ο ρατσισμός και οι ξενοφοβία χτυπάει την πόρτα ακόμα και των παραδοσιακά προοδευτικών κοινωνιών. Συνακόλουθα, οι σύγχρονες, πολυπολιτισμικές κοινωνίες ταλανίζονται από αστάθεια και έλλειψη συνοχής, από φαινόμενα εγκατάλειψης και περιθωριοποίησης ολόκληρων κοινωνικών συνόλων.

Στην εργασία αυτή, πρόκειται να αναφερθώ συγκεκριμένα σε μία από τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο αυτό: την αξιοποίηση της Διαβίου Μάθησης ως μέσο διαμόρφωσης κοινωνικής σταθερότητας. Ειδικότερα θα γίνει λόγος για το ανεφάρμοστο της ιδέας αυτής (στο βαθμό που συνεχίσει να χρησιμοποιείται υπό τις παρούσες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

Στο σημείο αυτό και προτού προβώ σε οποιαδήποτε ανάλυση του όρου της Κοινωνικής Συνοχής πρέπει να σημειώσω το εξής: η κοινωνική συνοχή είναι μια αμφιλεγόμενη έννοια με πολλές, αλληλοσυγκρουόμενες συχνά παραμέτρους. Καθώς είναι μια έννοια με θετική απήχηση, δεν είναι λίγες οι φορές που σκοπίμως χρησιμοποιείται για να συγκαλύψει «σκοτεινές» προθέσεις και άδηλες πολιτικές. Όταν γίνεται λόγος, λοιπόν στην παρούσα φάση, για κοινωνική συνοχή δεν εννοείται η κατάσταση εκείνη που επιβάλλεται από τις επικρατούσες οικονομικές δομές με σκοπό την αποφυγή ανακατατάξεων και κοινωνικών εντάσεων, την αγελοποίηση, την καταδίκη του διαφορετικού ως παρέκκλιση και την αφομοίωση των πάντων μέσα σ' ένα τεράστιο κοινωνικό χωνευτήρι, αλλά την ιδεώδη διαδικασία που οδηγεί σταδιακά στην επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, την παροχή σε όλους ίσων ευκαιριών, την εξάλειψη των χασμάτων και της εκμετάλλευσης.

Σύμφωνα με τον Jensen: *«ο όρος κοινωνική συνοχή χρησιμοποιείται για να περιγράψει περισσότερο μια διαδικασία παρά μια στατική κατάσταση, ενώ θεωρείται ότι ενέχει μια αίσθηση δέσμευσης, και μια επιθυμία ή ικανότητα αρμονικής διαβίωσης»*. Από την άλλη, για τον Maxwell: *«η κοινωνική συνοχή περιλαμβάνει το χτίσιμο κοινών αξιών, τη μείωση των ανισοτήτων όσον αφορά το εισόδημα και την διανομή του πλούτου και γενικά την ενστάλαξη της αίσθησης στους πολίτες ότι είναι αφοσιωμένοι σε ένα κοινό όραμα, αντιμετωπίζοντας αμοιβαίες προκλήσεις ως μέλη της ίδιας κοινότητας (Green, Preston & Sabates, 2003, p.455-456)*. Φυσικά, η ύπαρξη ενός σκληρού πυρήνα αξιών στο πλαίσιο της κοινωνικής συνοχής δεν θα πρέπει να αντιμάχεται τον πλουραλισμό και την πολυμορφία, καθώς ένας τέτοιος υποτιθέμενος κομφορμισμός θα οδηγούσε σε κοινωνική απομόνωση και άρα στασιμότητα.

Η ΔΥΝΗΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ (SOCIAL CAPITAL THEORY)

Ο υπολογισμός της κοινωνικής συνοχής είναι ένα ζήτημα που αμφισβητείται έντονα στην κοινωνική επιστήμη, ιδιαίτερα μιας και διαφορετικές αρχές τείνουν να δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πλευρές της εν λόγω κατάστασης. Πέραν τούτου, υπάρχει επίσης το πρόβλημα της προς ανάλυση μονάδας. Η κοινωνική συνοχή μπορεί να εξετασθεί μέσα σε σύνολα ή τοπικές κοινότητες, σε μεγαλύτερες κοινότητες, εικονικές ομάδες, σε εθνικό, περιφερειακό ακόμα και παγκόσμιο επίπεδο (*Green, Preston & Sabates, 2003, p.456*).

Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου (**Human Capital Theory**) μέσα στην αβεβαιότητα που τη διέπει, όπως σχεδόν κάθε νεοεμφανιζόμενη κοινωνική θεωρία, προσφέρει, μεταξύ των άλλων, βοήθεια στην επίλυση του αζεπέραστου αυτού προβλήματος: της μέτρησης της κοινωνικής συνοχής, δεχόμενη ότι η ύπαρξη κοινωνικού κεφαλαίου σε μεγάλο βαθμό συνεπάγεται και την αυξημένη κοινωνική συνοχή³³.

Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου οφείλει την εξέχουσα θέση της στη δουλειά του R. Putnam (πολιτικές επιστήμες), του J. Coleman (κοινωνιολογία της εκπαίδευσης) και του F. Fukuyama (κοινωνιολογία και οικονομική ιστορία). Η καταγωγή της, παρόλα αυτά εντοπίζεται πολύ νωρίτερα στους κλασικούς συγγραφείς A. Smith και Montesquieu (*Schuller, 2000, p.2*). Για την πλειοψηφία των μελετητών, το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στους θεσμούς, τις σχέσεις και τις νόρμες που σχηματίζουν την ποιότητα και την ποσότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Το κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι απλά το σύνολο των θεσμών αλλά η κόλλα που τους κρατάει ενωμένους (*Zacharakis, Flora, 2005, p.292*). Ο R. Putnam προσδιορίζει το κοινωνικό κεφάλαιο ως: «τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ζωής- δίκτυα, νόρμες κ.α- που καθιστούν τους συμμετέχοντες ικανούς να δράσουν από κοινού πιο αποτελεσματικά με σκοπό την επίτευξη κοινών αντικειμενικών στόχων». Ατομικές νοοτροπίες και συμπεριφορές, μεταξύ των οποίων το «συναιτερίζεσθαι», ο εθελοντισμός, η φιλανθρωπία, η πολιτική δραστηριοποίηση, η εμπιστοσύνη και η ανεκτικότητα λειτουργούν μαζί παράγοντας επιθυμητά συλλογικά αποτελέσματα (*Green, Preston & Sabates, 2003, p.457*). Η εν λόγω θεωρία αναπτύχθηκε για να εξηγήσει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών φαινομένων συμπεριλαμβανομένων της γενικής οικονομικής απόδοσης, της εγκληματικότητας και διαταραχής, των τάσεων της μεταναστευτικής απασχόλησης και της δημόσιας υγείας (*Schuller, 2000, p.3*). Επιπλέον, υπάρχουν τέσσερις κυρίως λόγοι, σύμφωνα με τον Schuller, για τους οποίους θα πρέπει να ερευνηθεί περαιτέρω η χρηστική δυνατότητα του κοινωνικού κεφαλαίου:

1. το κοινωνικό κεφάλαιο βοηθάει στην αντιστάθμιση πολιτικών ιδεών και μέσων που είναι πολύ περιορισμένα για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα και τις αλληλεπιδράσεις του σύγχρονου κόσμου
2. επικεντρώνοντας στις κοινωνικές σχέσεις, λειτουργεί ως αντίβαρο στον άκρατο ατομικισμό της εποχής μας
3. εισάγει μια πιο μακροπρόθεσμη προοπτική όσον αφορά τη λήψη πολιτικών αποφάσεων (το κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι κάτι που σχηματίζεται άμεσα. Η διαμόρφωση και συσσώρευσή του απαιτεί αρκετά χρόνια το λιγότερο. Για τον λόγο αυτό εξισορροπεί την τάση για γρήγορες αποφάσεις)
4. επανεισάγει μια πιο ηθική διάσταση όσον αφορά τον εκπαιδευτικό και οικονομικό τρόπο σκέψης.

ΣΧΕΣΗ ΔΙΑΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Κάνοντας δεκτή την υπόθεση ότι το κοινωνικό κεφάλαιο επηρεάζει θετικά (αλλά και αρνητικά)³⁴ την κοινωνική συνοχή και επιτρέπει την ποσοτικοποίηση της, το επόμενο βήμα θεωρώ πως

³³ Ωστόσο, υπάρχει και η σχετική κριτική απέναντι σε αυτή τη λειτουργία του κοινωνικού κεφαλαίου. Για παράδειγμα, πολλές από εκείνες τις κοινωνίες που θεωρούνταν ότι είχαν υψηλά αποθέματα κοινωνικού κεφαλαίου στους κόλπους τους, όπως η Αμερικανική κοινωνία της δεκαετίας του 1950 και η σημερινή κοινωνία της Β. Ιρλανδίας, πολύ δύσκολα θα περιγράφονταν ως κοινωνικά συνεκτικές (*Green, Preston & Sabates, 2003, p.457*).

³⁴ Το κοινωνικό κεφάλαιο επικεντρώνεται στα δίκτυα: στις επικρατούσες σχέσεις εντός και μεταξύ αυτών των δικτύων και στις νόρμες που διέπουν τις σχέσεις αυτές. Παρόλα αυτά οι πολύ ισχυροί δεσμοί μπορεί να είναι δυσλειτουργικοί, να εμποδίζουν την ενημέρωση και να μειώνουν την ικανότητα για καινοτομία. Τα δίκτυα αυτά αντιπροσωπεύουν την “ σκοτεινή πλευρά” του κοινωνικού κεφαλαίου, λειτουργώντας ζημιογόνα τόσο για την ευρύτερη κοινωνία όσο και για τα δικά τους μέλη (*Schuller, 2000, p.3*).



πρέπει να είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ κοινωνικού κεφαλαίου και Διαβίου Μάθησης. Ποιος είναι ο δυνητικός ρόλος της τελευταίας στη διαμόρφωση του πρώτου; Ποιες οι επιδράσεις της;

Η μάθηση είναι μια θεμελιώδης διαδικασία όσον αφορά τη διαμόρφωση και εφαρμογή του κοινωνικού κεφαλαίου. Τυπική ή άτυπη, τυχαία ή συστηματική είναι ο μηχανισμός εκείνος που μετατρέπει την εμπειρία σε κατανόηση και γνώση. Μέσω μαθησιακών εμπειριών αποκτιέται η κοινωνική θέση με ότι αυτή συνεπάγεται (πολιτικά δικαιώματα, υποχρεώσεις απέναντι στο σύνολο κ.α) και άλλες ιδιότητες, συμπεριλαμβανομένης της εισόδου σε διάφορα επαγγέλματα και στην αγορά εργασίας γενικότερα (*Preston, Dyer, 2003, p.431*).

Στο βαθμό που αφορά την ανάλυση του υπό εξέταση θέματος, μόνο με τη μάθηση καθίσταται εφικτή η καλλιέργεια της κοινωνική συνείδησης, του αισθήματος του «ανήκειν», της διάθεσης για συμμετοχή στα κοινά, για συνεργασία, ανεκτικότητα και ενσυναίσθηση. Κατεξοχήν καθήκον της διαβίου μάθησης είναι να ενημερώσει τους πολίτες για την ύπαρξη και το περιεχόμενο των κοινωνικών κινημάτων (περιβαλλοντικών, φιλειρηνικών, αντιρατσιστικών κ.α) και να τους ευαισθητοποιήσει προκαλώντας την ενεργό συμμετοχή τους με σκοπό την επίτευξη κοινά επιδιωκόμενων στόχων.

Η διαβίου μάθηση παρέχει στα άτομα την ευκαιρία ισότιμης πρόσβασης στην κοινωνικοπολιτιστική ανάπτυξη και πραγμάτωση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων τους στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Προσφέροντας στους πολίτες τη δυνατότητα να βελτιώσουν τα προσόντα τους και να αποκτήσουν νέα είναι ο μόνος τρόπος παρεμπόδισης του κοινωνικού αποκλεισμού και της προώθησης ίσων ευκαιριών. Προκειμένου η εκπαίδευση και η κατάρτιση να συμβάλουν στην κοινωνική ενσωμάτωση και συνοχή είναι αναγκαίος ο εντοπισμός, η ταυτοποίηση και η αντιμετώπιση όλων εκείνων των εμποδίων που αποτρέπουν τη συμμετοχή. Αν τα άτομα αδυνατούν για οποιοδήποτε λόγο να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, τότε η δυνατότητα της διαβίου μάθησης να λειτουργήσει ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής για το μετασχηματισμό της κοινωνίας μας, θα είναι από την αρχή εξαιρετικά περιορισμένη (European Commission, 2002, p.72).

Αλήθεια, όμως, πόσο συχνά, καλείται η Εκπαίδευση και κατ' επέκταση η Διαβίου Μάθηση να διαδραματίσει τον ύψιστο αυτό ρόλο της; Και όταν αυτό συμβαίνει μέσα σε συνθήκες άκρατου καπιταλισμού, όπως οι σημερινές, πόσο αισιόδοξοι μπορούμε να είμαστε για τα τελικά αποτελέσματα; Είναι δυνατόν ο κατεξοχήν μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής³⁵ διαποτισμένος από τις αξίες του πιο στυγνού ατομικισμού (individualism) να προωθήσει ιδανικά όπως αυτά της ισότητας, της χειραφέτησης και κοινωνικής δικαιοσύνης; Μήπως είναι αφελές να πιστεύουμε ότι η Εκπαίδευση υπό τις παρούσες συνθήκες μπορεί να ανατρέψει την καθεστηκυία τάξη επιφέροντας την κοινωνική αλλαγή, ή ακόμα πιο αφελές ότι μπορεί να οδηγήσει σε αυτήν χωρίς καμία απολύτως ανατροπή;

Σύμφωνα με τον R. Edwards το να ανάγουμε την εκπαίδευση σε κλειδί για την επιτυχία (ή αποτυχία) των πολιτικών κοινωνικής σταθερότητας είναι παρόμοιο με το να κατηγορούμε τους

³⁵ Ως κοινωνική-πολιτισμική αναπαραγωγή ορίζονται οι πολύπλοκες ιδεολογικές και πολιτιστικές διαδικασίες που αναπαράγουν κοινωνικά σχήματα όπως οι δομές εξουσίας, συμπεριφορές, αξίες, νόρμες. Τυπικά, οι διαδικασίες αυτές συμβαίνουν με το πέρασμα των χρόνων και τη διαδοχή των γενεών. Έτσι, δεν αντιμετωπίζονται ως κάτι το καταναγκαστικό και παρορμητικό αλλά ως ένα φυσικό και λογικό κομμάτι της κοινωνίας. Συνακόλουθα η κυρίαρχη κουλτούρα μεταβιβάζεται και αναπαράγεται, με ένα τρόπο φαινομενικά ουδέτερο και αντικειμενικό, μέσα στις πιο θεμελιώδεις κοινωνικές δομές όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κυβέρνηση, οι επιχειρήσεις. Η οικογένεια και το σχολείο έχουν την ισχυρότερη επίδραση στην κοινωνική αναπαραγωγή διαμορφώνοντας προδιαθέσεις και τρόπους σκέψης. Οι υποσυνείδητες διαδικασίες που είναι έμφυτες στο φαινόμενο της κοινωνικής αναπαραγωγής, όχι μόνο πετυχαίνουν να νομομοποιήσουν τα ενδιαφέροντα και τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας αλλά και να περιθωριοποιήσουν και ακυρώσουν άλλα είδη γνώσης (Zacharakis, Flora, 2005, p.293).



καθηγητές και το εκπαιδευτικό σύστημα για την ανεργία που υπάρχει και την υποτιθέμενη έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων (Edwards, Armstrong, Miller, 2001, p.419). Παραπλήσια για τον Bernstein, σε καμία περίπτωση η Εκπαίδευση δεν μπορεί να δράσει αντισταθμιστικά καλύπτοντας τα κοινωνικά ελλείμματα που συνεπάγεται το ισχύον οικονομικο-κοινωνικό καθεστώς. Όταν αυτός είναι ο ρόλος που της ανατίθεται από τα κέντρα εξουσίας τότε δρα αντιπερισπαστικά, αποσπώντας την προσοχή από τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι σύγχρονες κριτικές μπορεί να μην επικεντρώνονται στην κοινωνική τάξη, τόσο πολύ όσο στο παρελθόν, αλλά συνεχίζουν να πιστεύουν ότι η έμφαση που δίνεται στο ρόλο της μάθησης συγκαλύπτει τεχνηέντως το γεγονός ότι για τους κοινωνικά αποκλεισμένους δεν ευθύνεται ο θεσμός της εκπαίδευσης (ή τουλάχιστον μόνο αυτός) αλλά το γενικότερο οικονομικό οικοδόμημα και τα παρεπόμενα του (Edwards, Armstrong, Miller, 2001, p. 420).

Ως εκ τούτου, είναι άραγε αξιοπερίεργο ή απόλυτα αναμενόμενο το γεγονός ότι σε πείσμα των μεγαλόσχημων διακηρύξεων και των ομόφωνων αποφάσεων περί μέτρων κοινωνικής ευαισθησίας, η κατάσταση παραμένει αδιαφοροποίητη; Μήπως η αναγωγή της διαβίου μάθησης σε ελιξίριο κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της κορύφωσης της ανταγωνιστικής επιχειρηματικότητας και της συσσώρευσης υπεραξίας, είναι μια ιδέα ανεφάρμοστη, άκρως ουτοπική, που έρχεται υπό μορφή προσωπίου να εξωραΐσει τις αδυναμίες και τα κοινωνικά ελλείμματα του παρόντος συστήματος; Μια γρήγορη ματιά στον σύγχρονο προσανατολισμό και τον τρόπο λειτουργίας της διαβίου μάθησης στον δυτικό κόσμο, ίσως να μας προσφέρει απαντήσεις σε κάποια από τα ερωτήματα που τέθηκαν εδώ αλλά και παραπάνω.

Ο ΣΗΜΕΡΙΝΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Από το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και μετά, μεγάλη ήταν η απήχηση στο Δυτικό κόσμο του λεγόμενου Φιλελευθερισμού ή Λιμπεραλισμού (Liberalism), σύμφωνα με τους υποστηρικτές του οποίου η οικονομία απαλλαγμένη από κάθε μορφή κρατικού παρεμβατισμού, πρέπει να βασιζέται απόλυτα στην ατομική δυναμική και την ελευθερία της αγοράς. Την ίδια περίπου εποχή, διατυπώνεται από τον T. Schultz, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Human Capital Theory), όπου με απλά λόγια υποστήριζε ότι η επένδυση στην εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και συνακόλουθα να οδηγήσει τόσο στην οικονομική ανάπτυξη του κράτους όσο και στην υλική ευημερία των ατόμων.

Έκτοτε η επένδυση στο ανθρώπινο κεφαλαίο διαμέσου της Εκπαίδευσης θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι για την ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας των καπιταλιστικών κυρίως χωρών. Τα άτομα, οι επιχειρήσεις και οι ίδιες οι κυβερνήσεις δαπανούν χρόνο και χρήμα σε προγράμματα κατάρτισης καθώς θεωρούν ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα και αποδοτικότητα του εργατικού δυναμικού, παρέχοντας υψηλού επιπέδου επαγγελματικές δεξιότητες και ενθαρρύνοντας την υιοθέτηση αναγκαίων αξιών και επιθυμητών εργασιακών συνηθειών.

Είναι πλέον εμφανές ότι στις περισσότερες χώρες του κόσμου η πολιτική της Διαβίου μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα της αγοράς απευθυνόμενη σε πληθυσμιακά σύνολα που προσδιορίζονται ως οικονομικά ενεργά (Preston, Dyer, 2003, p.432). Μεταξύ αυτών στο επίκεντρο βρίσκονται οι βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα άνεργοι, άτομα που κινδυνεύουν με ανεργία εξαιτίας των διαρθρωτικών αλλαγών στην αγορά εργασίας, εργαζόμενοι που τα επαγγελματικά τους προσόντα θεωρούνται πια ξεπερασμένα λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων της εποχής μας, στελέχη που μέσω της αύξησης των επαγγελματικών τους γνώσεων εποφθαλιούν υψηλόβαθμες και καλύτερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας.

Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που δεν ενέχουν το στοιχείο της επαγγελματικής προόδου αλλά στοχεύουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των



σπουδαστών (προγράμματα αναψυχής, αυτοέκφρασης, εικαστικού περιεχομένου κ.α) ή ακόμα προγράμματα που παρά την οργάνωσή τους δεν παρέχουν πιστοποιημένη απόδειξη γνώσεων σταδιακά περιορίζονται, καθώς πάγια τακτική των κυβερνήσεων είναι οι περικοπές πόρων από κάθε τι που δεν συνδέεται και δεν τροφοδοτεί την ανταγωνιστικότητα της αγοράς. Παρόμοια είναι και η τύχη των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που στοχεύουν στην προώθηση των λειτουργιών του κοινωνικού κεφαλαίου: συνοπτικός τερματισμός από φόβο μήπως εμπνεύσουν και προκαλέσουν κοινωνικά κινήματα αντίστασης.

Το γεγονός αυτό, ωστόσο, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις επίσημες διακηρύξεις της πλειοψηφίας των κρατών και διεθνών οργανισμών, στις οποίες ανάμεσα στα άλλα δίνεται προτεραιότητα στην ανάγκη καλλιέργειας της κοινωνικής συνοχής μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών, του περιορισμού των ανισοτήτων και της προώθησης της συνεργασίας μεταξύ δικτύων και κοινοτήτων. Το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον Μάρτιο του 2004, στην έκθεση του (Education and Training 2010: The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms) αναφέρει ότι: *«κοινωνικά ευπαθείς ομάδες όπως οι άνθρωποι με περιορισμένα προσόντα, οι αναλφάβητοι, οι εργαζόμενοι σε προχωρημένη ηλικία, οι έχοντες μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες (σωματικές- πνευματικές) αλλά και ολόκληρα σύνολα ατόμων που διαβιούν σε απόμερες και υποανάπτυκτες περιοχές, είναι ανεξοικείωτα με τις ευκαιρίες που υπάρχουν μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Θεωρούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα διάφορα προγράμματα ξένα προς τις πραγματικές τους ανάγκες. Δεδομένων των στόχων της ανταγωνιστικότητας και της κοινωνικής συνοχής που τέθηκαν στην Λισσαβόνα είναι σημαντικό να ενταθεί η συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης.»* (Council of European Union, 2004, p.27). Στο ίδιο μήκος κύματος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε ανακοίνωσή της (Making a european area of lifelong learning reality) υποστηρίζει ότι: *«η Διαβίου μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στο οικονομικό σκέλος. Προωθεί εξίσου τη φιλοδοξία των ευρωπαϊκών χωρών να γίνουν περισσότερο ανεκτικές, δημοκρατικές και κοινωνικά σταθερές. Και υπόσχεται μια Ευρώπη στην οποία οι πολίτες θα έχουν τη δυνατότητα και την ικανότητα να υλοποιούν τους στόχους τους και να συμμετέχουν στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας.»* (European Commission, 2001, p. 8). Παραπλήσια, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στο υπόμνημα της για τη διαβίου μάθηση (Memorandum for lifelong learning) απαριθμεί μια σειρά από στόχους στους οποίους θα πρέπει να δοθεί άμεση προτεραιότητα. Ανάμεσά τους *«η οικοδόμηση μιας κοινωνίας με κοινωνική συνοχή που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στη μάθηση» και «η ενθάρρυνση και ο εφοδιασμός των πολιτών για πιο ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις σφαίρες της δημόσιας ζωής, ιδιαίτερα στην κοινωνική και πολιτική ζωή σε όλα τα επίπεδα της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένου και του ευρωπαϊκού.»* (Commission of the European Communities, 2000, p. 3-4).

Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή όλων αυτών των εύηχων διακηρύξεων και μεγαλεπήβολων στοχοθεσιών αποδεικνύεται άκρως προβληματική. Ειδικότερα, οι κοινωνικοί στόχοι που διακηρύσσονται στα επίσημα έγγραφα της Ε.Ε. βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από την οικονομική στρατηγική της, η οποία όχι μόνο δεν εξυπηρετεί την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκοί λαοί, αλλά συμβάλλει στην επιδείνωσή τους. Αυτό ισχύει τόσο για τις μακροοικονομικές πολιτικές που οδηγούν στην ανεργία και στην περικοπή των κοινωνικών δαπανών, όσο και για τις πολιτικές εσωτερικής αγοράς, που επιδιώκουν την ενδυνάμωση του ανταγωνισμού σε βάρος της κοινωνικής δικαιοσύνης και της μισθωτής εργασίας. Παρά το γεγονός ότι η διατήρηση και ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Μοντέλου αποτελεί θεωρητικά κεντρική θέση της Ατζέντας της Λισσαβόνας, στην πραγματικότητα είναι δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με την υπόλοιπη οικονομική πολιτική. Παράλληλα, η ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική στηρίζεται σε εξαιρετικά χαμηλό προϋπολογισμό. Οι δαπάνες του



Κοινωνικού Ταμείου για την περίοδο 2000-2006 είναι ύψους €62,5 δις, ενώ δεν προβλέπεται να αυξηθούν σημαντικά. Το ετήσιο ποσό των €9 δις πρέπει να συσχετισθεί με τον πληθυσμό των 450 εκατομμυρίων κατοίκων των κρατών μελών της ΕΕ, ενώ το ποσό των €20 κατά κεφαλή πρέπει να συγκριθεί με τη δαπάνη για την κοινωνική προστασία στη Σλοβακία - τη χώρα με τις χαμηλότερες δαπάνες στην Ε.Ε. - ύψους €2.000 σε όρους κατά κεφαλή αγοραστικής δύναμης. Ομοίως, δεν διατίθενται καθόλου πόροι για την ενίσχυση των χωρών χαμηλού εισοδήματος προκειμένου να δημιουργήσουν και να βελτιώσουν δίκτυα κοινωνικής ασφάλειας για την αντιμετώπιση της φτώχειας. Σε εθνικό επίπεδο αντίστοιχα, οι δημοσιονομικοί περιορισμοί του Συμφώνου Σταθερότητας οδηγούν στην μείωση των κοινωνικών δαπανών, προκειμένου τα κράτη μέλη να προσαρμοστούν στα κριτήρια σύγκλισης (*Euromemorandum group, 2005, p. 14*).

Όπως, εύστοχα λοιπόν παρατηρεί ο *Thrupp*, η αντίφαση ανάμεσα στην ρητορική της κοινωνικής δικαιοσύνης και την πραγματικότητα του αποκλεισμού και των διευρυμένων χάσμάτων σε μια κοινωνία που υιοθετεί πολιτικές ελεύθερης αγοράς είναι καταφανής. Το πρόβλημα με τη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική δεν έγκειται στην έλλειψη πολιτικών πρωτοβουλιών ή δέσμευσης στο ιδανικό της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έχει να κάνει περισσότερο με το βάθος, την ένταση και την αυθεντικότητα της δέσμευσης αυτής καθώς στο εσωτερικό της υπάρχουν πολυάριθμες αντιφάσεις και αναιρέσεις (*M. Thrupp, S. Tomlinson, 2005, p. 551*).

Την ίδια στιγμή παρατηρείται η τάση από πλευράς των δομών εξουσίας αποποίησης των ευθυνών τους και μετάθεσης του βάρους αυτών στο κάθε άτομο ξεχωριστά. Το «Μνημόνιο για τη διαβίου μάθηση» της Επιτροπής των ευρωπαϊκών κοινοτήτων (*Memorandum for lifelong learning*) αναφέρει χαρακτηριστικά: «οι ίδιοι οι πολίτες είναι οι πρωταγωνιστές της κοινωνίας της γνώσης. Έγκειται στην ανθρώπινη ικανότητα να παράγει και να χρησιμοποιήσει την γνώση έξυπνα και αποτελεσματικά σε μια σταθερά μεταβαλλόμενη βάση. Για να αναπτύξουν την ικανότητα αυτή στο έπακρο, οι άνθρωποι χρειάζεται να θέλουν και να μπορούν να πάρουν τις ζωές στα χέρια τους- να γίνουν εν συντομία ενεργοί πολίτες. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής είναι το καλύτερο μέσο για να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που επιφέρουν οι εξελίξεις.» (*Commission of the European Communities, 2000, p.7*).

Τι συνεπάγονται όμως τα παραπάνω για το κοινωνικό κεφάλαιο, καθώς η μία μετά την άλλη χώρα υιοθετεί αυτού του είδους τις πολιτικές Διαβίου μάθησης; Τα συμπεράσματα στα οποία αναπόφευκτα καταλήγουμε είναι τα εξής:

1) Στο μοντέλο που προανέφερα, είναι σαφές ότι τα κέντρα εξουσίας προωθούν την αποτελεσματικότητα και ευελιξία του εργατικού δυναμικού εκσυγχρονίζοντας τις δεξιότητές του σύμφωνα με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις επιταγές της αγοράς. Το μοντέλο αυτό ξεκάθαρα επιδιώκει να “τιθασεύσει” την ποιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου προς όφελος της αποδοτικότητας και της συσσώρευσης κέρδους. Για τους *Preston* και *Dyer*, η έκταση στην οποία καταφέρει η διαδικασία αυτή να υλοποιήσει τον απόλυτο στόχο της κοινωνίας της μάθησης τίθεται εν αμφιβόλω, στο βαθμό που συνεχίσει να εμπνέεται κυρίως από οικονομικές προσδοκίες (*Preston, Dyer, 2003, p.432*). Παρατηρείται λοιπόν, μια “διάβρωση” του κοινωνικού κεφαλαίου που μπορεί σταδιακά να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα κοινωνικά αποτελέσματα, όπου η εμπιστοσύνη και η αμοιβαιότητα λειτουργούν για την ενίσχυση των ανισοτήτων, του αποκλεισμού ακόμα και της εγκληματικότητας (π.χ κοινωνικές ελίτ, ιδιωτικές λέσχες, εθνικιστικές-ρατσιστικές ομάδες, милитарιστικά δίκτυα κ.α) (*Schuller, 2000, p.1*).

2) «Όταν προγραμματίζεις για έναν χρόνο, φύτεψε καλαμπόκι. Όταν προγραμματίζεις για μια δεκαετία, φύτεψε δένδρα. Όταν προγραμματίζεις για μια ολόκληρη ζωή, εκπαίδευσε και κατάρτισε ανθρώπους» (*European Commission, 2001, p. 1*). Η κινέζικη αυτή παροιμία, σημαία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην προσπάθεια για επέκταση τις ιδέας της διαβίου μάθησης δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίζεται με ικανοποίηση και δεκτικότητα αρκεί όμως, ταυτόχρονα, να έχουμε



στο μυαλό μας την πολύ εύστοχη παρατήρηση του Lawson: “ η κοινωνική δικαιοσύνη δεν πρόκειται να ριζώσει στο κοινωνικό έδαφος των ανταγωνιστικών αγορών” (*Thrupp, Tomlinson, 2005, p. 551*).

3) Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι ο κοινωνικός εκείνος θεσμός, ο οποίος ελέγχεται από τις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες, που σχεδόν αυτόματα διασφαλίζουν την άσκηση κοινωνικών πιέσεων στους εκπαιδευόμενους προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσης με τις κοινωνικές επιταγές τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφοριστικό επίπεδο (*Jarvis, 2004, σ. 135*), γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση και κατ’ επέκταση η διαβίου μάθηση έχουν ήσσονα περιθώρια ανεξάρτητης λειτουργίας και συνεπώς ουσιαστικής παρέμβασης σε οποιαδήποτε προσπάθεια προώθησης της κοινωνικής αλλαγής, που γίνεται έξω από το πλαίσιο και τα στενά όρια των επίσημων κρατικών δομών. Με άλλα λόγια όσο η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι εκπαίδευση για χειραγώγηση και εξημέρωση, όπως θα έλεγε και ο Freire, και δεν είναι σχεδιασμένη για να συμβάλλει στην αφύπνιση και απελευθέρωση των λαών, τόσο θα γινόμαστε δέκτες των επιταγών μιας περιρρέουσας ατμόσφαιρας, άκρως ευνοϊκής για την εγκαθίδρυση της κοινωνικής ανισότητας ως νομοτελειακού αξιώματος.

ΝΕΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

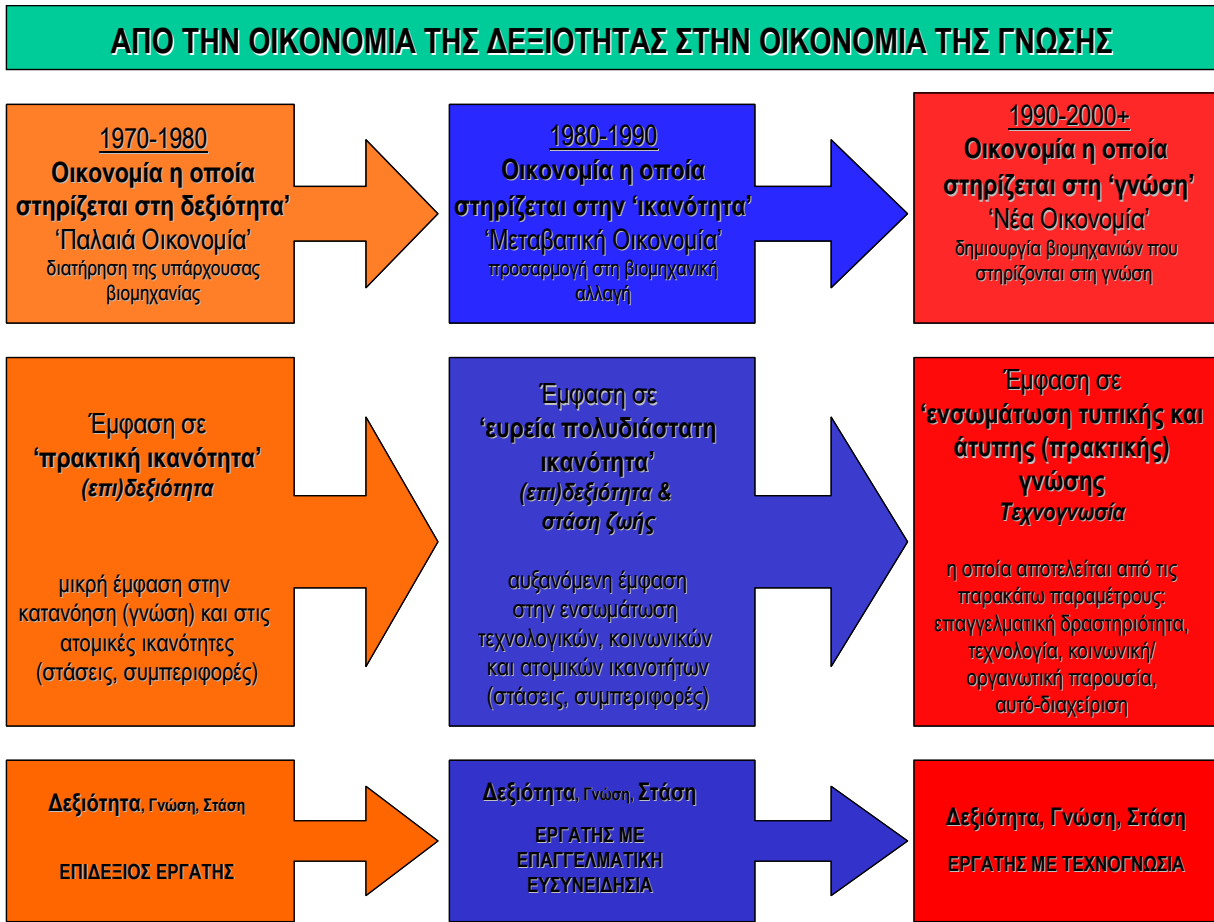
Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ήταν πάντα στενά δεμένη με κοινωνικές και οικονομικές τάσεις και αλλαγές κάθε χώρας. Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη για τους εξής λόγους:

α) Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ως πολιτική ανακατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών και μέσων σ’ ολόκληρη τη ζωή των ατόμων, με την εναλλαγή εκπαίδευσης και άλλων σπουδαιών δραστηριοτήτων της ζωής, βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις συνθήκες εργασίας των ατόμων, με την οικογένεια τους, με τη ζωή τους στο σπίτι και τη σχολή και με τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που καθορίζουν όλους αυτούς τους τομείς.

β) Ποτέ δε θεωρήθηκε ως καθαρά εκπαιδευτική πολιτική, αλλά εισχωρεί στην περιοχή της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής γενικότερα, και οι κύριοι σκοποί της και η λογική της ανακλούν αυτό το εύρος.

γ) Ένα πολύ μεγάλο μέρος της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι οργανωμένο έξω από το επίσημο σύστημα εκπαίδευσης ή στα ασαφή όρια του συστήματος αυτού και άλλων υπηρεσιών και ιδρυμάτων.

Αφού πρόκειται για μακροπρόθεσμη στρατηγική, που βρίσκεται ακόμα στο στάδιο διαμόρφωσης, είναι σημαντικό να ερευνηθεί πως οι σπουδαιότερες μακροοικονομικές και κοινωνικές τάσεις επηρεάζουν την εξέλιξη της και πως τα επιχειρήματα και η λογική για μια τέτοια στρατηγική μπορούν να σχετιστούν μ’ αυτά τα σχήματα και τις αλλαγές. Στη συνέχεια πρέπει να ερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους η συνεχιζόμενη εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στη λύση μερικών από τα μεγαλύτερα προβλήματα της κοινωνίας, που την απασχολούν τώρα και θα την απασχολήσουν και στο μέλλον. Παρατηρώντας ιδιαίτερα τις αναπτυσσόμενες χώρες στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και συγκρίνοντας την τωρινή τους κατάσταση με εκείνη που υπήρχε όταν η συνεχιζόμενη εκπαίδευση διαμορφώθηκε για πρώτη φορά ως σημαντική πολιτική, στο τέλος της δεκαετίας του 1960, διαπιστώνει κανείς στασιμότητα αλλά και αλλαγή. Για παράδειγμα, το σχήμα ζωής: εκπαίδευση- εργασία- σύνταξη είναι ακόμη κυρίαρχο. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι ολοένα και περισσότερες γυναίκες μπαίνουν στην αγορά εργασίας και ακολουθούν το ίδιο σχήμα και από το ότι οι άνθρωποι ζουν περισσότερο, επιμηκύνοντας έτσι την κανονική περίοδο της συνταξιοδότησης στο τέλος της ζωής τους. Η κατανομή του εισοδήματος και των ευκαιριών της ζωής είναι ακόμη άνιση.



Σχήμα 17

Οι εισοδηματικές ανισότητες, που είχαν βελτιωθεί λίγο στη δεκαετία του 1960, επιδεινώθηκαν στη δεκαετία του 1970. Ακόμη, το κλίμα που υπήρχε στη δεκαετία του 1960- ότι η κοινωνική αλλαγή ήταν επιθυμητή και πραγματοποιήσιμη- μέσω κοινωνικής πολιτικής- συχνά έδωσε τη θέση του σε οικονομικές περικοπές και μεγάλη επιφύλαξη σχετικά με την αναγκαιότητα ή τη δυνατότητα της κοινωνικής πολιτικής να επιφέρει επιθυμητή αλλαγή ευρείας κλίμακας. Με την οικονομική κρίση και τα υψηλά επίπεδα ανεργίας και πληθωρισμού φαίνεται πως υπάρχει μια τάση προς μικρότερη κρατική δραστηριότητα και δαπάνη και λιγότερη ενεργητική εμπλοκή στην ανακατανομή των κοινωνικών αγαθών από ότι υπήρχε στη δεκαετία του 1960.

Στο μέσο της εντυπωσιακής αυτής σειράς των δομικών αλλαγών μπορεί να προστεθεί μια άλλη, εξίσου σπουδαία, που σχετίζεται με την ταχύτητα και την κατεύθυνση των τεχνικών αλλαγών. Η συμβατική θεώρηση της τεχνολογικής εξέλιξης και της επίδρασης της στην ανάπτυξη και την απασχόληση ήταν ότι η τεχνολογική εξέλιξη δημιούργησε τουλάχιστον όσες θέσεις εργασίας εξάλειψε.

Επιπλέον, η μείωση των οικιακών απασχολήσεων και της εργασίας, που δεν απαιτεί ειδικευμένους εργάτες έγινε δεκτή με ανακούφιση. Ενώ είναι πολύ δύσκολο να πει κανείς με κάποια βεβαιότητα πόσο επέδρασε η τεχνολογική αλλαγή στην ανεργία- και ακόμα πιο δύσκολο να προβλέψει σχετική επίδραση στο μέλλον- προβάλλεται ολοένα και περισσότερο ο ισχυρισμός ότι αυτή η αλλαγή- και ιδιαίτερα, η εξέλιξη και χρήση της μικροτεχνολογίας- έχει επηρεάσει τον αριθμό των θέσεων εργασίας αρνητικά.

Ακόμη, το αποτέλεσμα της είναι το ίδιο σε όλο το φάσμα της εργασίας- στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, στις χειρωνακτικές και στις μη χειρωνακτικές απασχολήσεις. Αυτό προσθέτει μια νέα



κρίσιμη διάσταση και ένταση στο γεγονός ότι η ζήτηση εργασίας είναι πολύ μεγαλύτερη από την προσφορά. Υπάρχει επίσης, η άποψη ότι, ίσως, επειδή η λεγόμενη <<τεχνολογική επανάσταση>> συνέπεσε με μια περίοδο σοβαρών οικονομικών δυσκολιών, η εκτεταμένη χρήση της τεχνολογίας δεν επέφερε σημαντικές καινοτομίες. Επειδή τέτοιες τεχνολογίες, που εμφανώς εξοικονομούν εργασία, δεν μπορούν να δημιουργήσουν νέες δουλειές χωρίς καινοτομίες και ίδρυση νέων αγορών, η πιθανή επίδραση τους στη ζήτηση εργασίας είναι σημαντική και ασφαλώς αρνητική, εάν δεν αλλάξει ο τρόπος χρήσης τους.

Είναι σαφές ότι οι αλλαγές στην συμπεριφορά εργασίας έγιναν σε μια εποχή που η αγορά εργασίας δεν ήταν έτοιμη να εκμεταλλευτεί. Δύο από τις κύριες αλλαγές είναι αρκετά γνωστές: ο αυξανόμενος αριθμός γυναικών που εργάζονται ή επιζητούν εργασία με αμοιβή και η γήρανση της «γενιάς της έκρηξης των γεννήσεων», η οποία δε γεμίζει πια τις αίθουσες διδασκαλίας, αλλά θέσεις εργασίας ή καταλόγους ανέργων. Ακόμη, οι άνθρωποι συχνά επιθυμούν να παραμείνουν στην αγορά εργασίας παρά να υποχρεωθούν σε παραίτηση σε μια ορισμένη ηλικία, αφού τώρα είναι υγιέστεροι και ζουν περισσότερο. Αυτές οι εξελίξεις στην προσφορά εργασίας δεν είναι απλά οικονομικά φαινόμενα. Έχουν τη βάση τους σε δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες δεν μπορούν να αντιγραφούν.

Τα ζητήματα που θίχτηκαν πιο πάνω σχετίζονται και με ένα σπουδαιότατο ζήτημα, που ανέκυψε στη δεκαετία του 1980: πρόκειται για την κατανομή και τις αλλαγές στο χρόνο εργασίας καισχόλης του ατόμου καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι περισσότερες αναπτυγμένες χώρες έχουν δοκιμάσει μια βαθμιαία ελάττωση της εβδομάδας εργασίας, μεγάλη αύξηση αργιών και διακοπών, και ίσως το σημαντικότερο, αλλαγές στον ρυθμό ετών εργασίας προς άλλες δραστηριότητες κατά την διάρκεια της ζωής. Ακόμη, ο χρόνος που δαπανάται στην εργασία ολοένα και περισσότερο συγκεντρώνεται γύρω στη μέση ηλικία, ενώ ο χρόνος κατά τον οποίο το άτομο δεν εργάζεται συγκεντρώνεται στα πρώτα και τελευταία χρόνια ζωής. Ένα άλλο σπουδαίο συνθετικό του χρόνου μη εργασίας είναι τώρα η ανεργία, πράγμα που εγείρει το ερώτημα πως η εργασία και η μη εργασία θα έπρεπε να κατανέμονται στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, δεδομένου ότι το μεγάλο ποσοστό ανεργίας καθίσταται ένα μόνιμο στοιχείο σε πολλές χώρες. Σίγουρα, η εκπαίδευση είναι ένας μόνο ανάμεσα στους πολλούς θεσμούς, οι οποίοι θα είναι υποχρεωμένοι να απαντήσουν με ένα δημιουργικό τρόπο σ'αυτές τις καινούργιες κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις. Αλλά η δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλη τη ζωή του ατόμου και κατά τον αυξημένο χρόνο της μη εργασίας του, θα μπορούσε να είναι ζωτικής σπουδαιότητας.

Η σχέση αυτών των τάσεων με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι τώρα περισσότερο άμεση, γιατί το εργατικό δυναμικό πρέπει να έχει υψηλή εκπαίδευση, που θα επιτρέπει τη γρήγορη προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της παραγωγής. Θα μπορούσε να αντιτάξει κανείς το γεγονός ότι οι χώρες υποφέρουν από πλεόνασμα και όχι από έλλειψη εκπαιδευτικού εργατικού δυναμικού. Υπάρχουν ωστόσο ενδείξεις ότι σε ορισμένα επαγγέλματα που απαιτούν αυξημένες δεξιότητες, χειρωνακτικά και μη χειρωνακτικά, διαπιστώνεται συχνά έλλειψη εκπαιδευμένου προσωπικού. Η έλλειψη αυτή οφείλεται σε δύο λόγους: σε δυσκολία της εκπαίδευσης (γενικής και επαγγελματικής) να προσαρμοστεί στις νέες ανάγκες, και σε οικονομικές δυσκολίες των επιχειρήσεων, που τις αναγκάζουν να στηρίζονται κυρίως στο υπάρχον προσωπικό και ολοένα περισσότερο σε εκπαίδευση, που υπηρετεί την όποια συγκεκριμένη επιχείρηση. Τώρα που η ανάγκη πιέζει για ένα εργατικό δυναμικό εκπαιδευμένο και συγχρόνως ευέλικτο, η ανάγκη για περισσότερες ευκαιρίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης γίνεται επιτακτικότερη. Εάν και όταν η αναδόμηση των οικονομιών των χωρών συμβεί, είναι δύσκολο να φανταστεί κανένας ότι μπορεί να γίνει χωρίς να υπάρχει ένα πολύ εξελιγμένο σύστημα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, στο οποίο τα άτομα θα έχουν πρόσβαση όχι μια μόνο φορά στη ζωή τους, αλλά πολλές.



Είναι επίσης, πιθανό ότι οι χώρες κινούνται προς μια εποχή στην οποία το βιοτικό επίπεδο μπορεί να διατηρηθεί ή και να αυξηθεί, ενώ θα απαιτείται λιγότερη εργασία από τα άτομα στη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, σε μια τέτοια μεταβαλλόμενη σχέση εργάσιμου και μη εργάσιμου χρόνου θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι, έστω και με πολύ περισσότερο εκτεταμένη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η πλήρης απασχόληση με την παραδοσιακή έννοια δεν πρόκειται να επανέλθει στα προηγούμενα επίπεδα. Γι' αυτό, ενώ πρέπει να δοθεί η δέουσα έμφαση στην εκπαίδευση εργατικού δυναμικού με μεγάλη δεξιότητα και ευελιξία, θα είναι εξίσου σπουδαίο οι άνθρωποι να μπορούν να χρησιμοποιούν την εκπαίδευση τους και για τα δικά τους συμφέροντα στις περιόδους που δεν εργάζονται. Ενώ η ιδέα μιας «κοινωνίας σχολής» είναι ακόμα μόνο ένα κλισέ, ίσως δεν αποτελεί πλέον ένα μακρινό όνειρο, αλλά μέρος της εικόνας της «μεταβιομηχανικής» κοινωνίας, η οποία είναι πολύ κοντά μας και στην οποία η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει ένα συστατικό στοιχείο.

Έχουμε ήδη αναφερθεί στην ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και στην πληθώρα και ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει. Αυτή η πολλαπλότητα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ποικιλία των προσφερόμενων δραστηριοτήτων θα πρέπει να αποδοθεί στις ραγδαίες μεταβολές σε δύο βασικά επίπεδα των αναπτυσσόμενων και αναπτυσσόμενων κοινωνιών και στις ανάγκες που συνακόλουθα προέκυψαν:³⁶

- Στο οικονομικό – τεχνολογικό επίπεδο η διεθνοποίηση της οικονομίας και η όξυνση του οικονομικού ανταγωνισμού, καθώς επίσης και οι εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών δημιούργησαν νέες συνθήκες στην αγορά εργασίας. Η ανάγκη για εξειδίκευση των εργαζομένων και για προσαρμογή των γνώσεων και ικανοτήτων τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο νέο περιβάλλον, αλλά και οι πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας, οδήγησαν στην ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης σε βασικό μέσο για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.
- Στο κοινωνικό – πολιτισμικό επίπεδο οι μετακινήσεις πληθυσμών, η ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών, οι δημογραφικές εξελίξεις και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, οδήγησαν στην ανάπτυξη άλλων μορφών της εκπαίδευσης ενηλίκων, που δεν συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας.

Η πληθώρα των διαφορετικού τύπου δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οδήγησε οργανισμούς και ερευνητές σε προσπάθειες ανάπτυξης τυπολογιών για τις δραστηριότητες αυτές. Με κριτήριο τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων ο Lowe, υπό την ιδιότητα του εμπειρογνώμονα της UNESCO, κατέταξε τις δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Συμπληρωματική εκπαίδευση, όπου κυρίως εντάσσονται τα προγράμματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας.
- Επαγγελματική εκπαίδευση, όπου εντάσσονται τα προγράμματα βασικής και συμπληρωματικής κατάρτισης, αλλά και τα προγράμματα επανακατάρτισης των εργαζομένων.
- Εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, που περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε θέματα οικογενειακών σχέσεων, αγωγής υγείας, καταναλωτικής αγωγής, ανατροφής παιδιών κ.τ.ό.
- Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή, όπου εντάσσονται τα προγράμματα που αφορούν θέματα αγωγής του πολίτη, τοπικά προβλήματα, συνδικαλιστική επιμόρφωση κ.ά.
- Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που αναφέρονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα, τον ελεύθερο χρόνο και τις τέχνες.

³⁶ www.google.gr. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη.



Οι εξελίξεις και μεταβολές, στις οποίες αναφερθήκαμε, οδήγησαν στην αλματώδη ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά ταυτόχρονα και στην εντονότερη σύνδεσή του με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας. Σημειώνεται ενδεικτικά ότι στις ΗΠΑ, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, το 80% των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονταν άμεσα με την εργασία και τις ανάγκες της οικονομίας, όταν το αντίστοιχο ποσοστό για τη δεκαετία του 1970 ήταν μικρότερο του 50%.

Ωστόσο, αυτή η τάση για άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την αγορά εργασίας οδήγησε, σε σύντομο χρονικό διάστημα, στη διαπίστωση πως δεν αρκεί η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων με βάση τις τρέχουσες ανάγκες της οικονομίας, οι οποίες άλλωστε γρήγορα μεταβάλλονται. Ο ενήλικος που συμμετέχει σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες έχει ανάγκες που δεν περιορίζονται στις γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με το εκάστοτε περιεχόμενο της ζήτησης της αγοράς εργασίας. Οι ανάγκες αυτές είναι ευρύτερες και συνδέονται άμεσα με την τάση αυτοκαθορισμού του στο διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο της αγοράς εργασίας, αλλά και με την ενεργό συμμετοχή του στις μεταβολές που συντελούνται στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πεδίο³⁷.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΝΕΟΥΣ ΚΑΙ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ: Η ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θα μπορούσε να εφαρμοστεί πειραματικά τουλάχιστον σε δύο καλά προσδιορισμένες περιοχές της εκπαίδευσης: στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

Α) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και νέοι

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση επηρέασε πολύ λίγο μέχρι τώρα τις ηλικίες 16-19 χρόνων, παρά την έμφαση που δόθηκε αρχικά στην αναγκαιότητα μεταβολών σ' αυτό το επίπεδο του συστήματος, με σκοπό να τεθεί η βάση για ένα σύστημα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών που εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό σύστημα σ' αυτή την ηλικία μπαίνουν ακόμα στην αγορά εργασίας ανεπαρκώς προετοιμασμένοι. Η εργασία που αναλαμβάνουν, αν είναι αρκετά τυχεροί να βρουν απασχόληση, είναι ολοένα και περισσότερο απίθανο να αποτελέσει μέρος μιας κατάλληλης για το άτομο σταδιοδρομίας. Η τάση του εκπαιδευτικού συστήματος σ' αυτό το στάδιο να κλείνει μάλλον παρά να ανοίγει επιλογές για πολλούς νέους καταλήγει στην επιδείνωση της κατάστασης αργότερα, με το επίμονο και καυτό πρόβλημα της αυξανόμενης ανεργίας των νέων.

Το πρόσφατο ενδιαφέρον για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των μαθητών ηλικίας 16-19 ετών θα εξεταστεί σ' αυτό το πλαίσιο, σε συνδυασμό με κάποιο σκεπτικισμό για τα μέτρα ενάντια στην ανεργία των νέων, τα οποία δοκιμάστηκαν τα τελευταία χρόνια, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην εργασία. Μπορεί να ειπωθεί ότι η γέφυρα ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εργασία δε λειτουργεί πολύ καλά για ένα μεγάλο αριθμό παιδιών αυτής της ηλικίας, αν και υπάρχει πολιτική που στοχεύει στη βελτίωση της κατάστασης. Στην πλευρά της εκπαίδευσης, πολιτική και προγράμματα αποσκοπούν στην ποιοτική βελτίωση του προσανατολισμού και της συμβουλευτικής και στην καλύτερη επαγγελματική προπαρασκευή του εκπαιδευόμενου. Στην πλευρά της εργασίας, δοκιμάζονται σχήματα δημιουργίας διαφόρων απασχολήσεων και χορήγησης εργασίας, με σκοπό να διευκολύνουν την είσοδο των νέων στη ζωή της εργασίας.

Γενικά, οι παρούσες εκπαιδευτικές αποκρίσεις και προτάσεις γ' αυτή την κατηγορία νέων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εξεύρεση εργασίας και οι οποίοι έχουν απορρίψει την επιλογή να παραμείνουν σχολείο, είναι μάλλον ανεπαρκείς και ασαφείς. Οι απαντήσεις αυτές

³⁷ www.yahoo.gr. Ο ρόλος και η σημασία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα



είναι τριών κυρίως ειδών: πρώτο, παρατηρήθηκε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για αποτελεσματικότερες υπηρεσίες προσανατολισμού και συμβουλευτικής, που απευθύνονται σ'όλους τους μαθητές και όχι, όπως προηγουμένως μόνο σε μια μειονότητα προβληματικών ατόμων. Αυτό στηριζόταν στην υπόθεση ότι η πληροφόρηση όλων διευκολύνει ρεαλιστικές επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές, και έτσι η μετάβαση γίνεται ομαλότερη. Χωρίς αμφιβολία, αυτό είναι πολύ σπουδαίο, αλλά καμιά καθοδήγηση και καμιά συμβουλευτική υπηρεσία, οσοδήποτε αποτελεσματική, δεν μπορεί να ανταγωνιστεί τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης και πραγματικής εμπειρίας, που αποκτήθηκε από έναν νέο σε κάποια μορφή εργασίας. Ένα δεύτερο είδος εκπαιδευτικής απάντησης είναι οι διάφορες προσπάθειες για τόνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στις τελευταίες τάξεις του σχολείου, με την ελπίδα ότι αυτό θα έκανε την είσοδο στην εργασία ευκολότερη. Κρίνοντας από την κατάσταση που ο άνεργος νέος αντιμετωπίζει σήμερα, μια τέτοια εκπαιδευτική απάντηση είναι εξαιρετικά σπουδαία, διότι η διαφορά ανάμεσα στους εργαζόμενους και τους ανέργους είναι συχνά η έλλειψη βασικής επαγγελματικής εκπαίδευσης: όμως για πολλούς νέους αυτά τα μέτρα δεν αρκούν, γιατί βαριούνται οτιδήποτε προσφέρει το σχολείο ή διστάζουν να επιλέξουν μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, εξαιτίας του κινδύνου να «κλειστούν» σε ένα ιδιαίτερο επάγγελμα τόσο νωρίς. Ακόμα, τα επαγγελματικά μαθήματα καθαυτά δε σημαίνουν τίποτε, εκτός αν οι εργοδότες τα θεωρούν ως πραγματικά χρήσιμα. Ο τρίτος τύπος εκπαιδευτικής απάντησης είναι απλώς να αναγκαστούν οι νέοι να παραμείνουν στο σχολείο. Με άλλα λόγια, σε περιόδους παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης η εκπαίδευση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός που κρατάει τους νέους εργάτες έξω από μια δύσκολη αγορά εργασίας. Αλλά, εάν η αναβολή της ικανοποίησης που προσφέρει η εργασία, λόγω παράτασης της φοίτησης στο σχολείο δεν ανταμείβεται και εάν ένας μεγάλος αριθμός νέων, που δεν επιθυμούν αυτή την παράταση της φοίτησης, πιέζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, οι μακροπρόθεσμοι κοινωνικοί και ατομικοί κίνδυνοι κάνουν δύσκολη την υπεράσπιση αυτής της εκπαιδευτικής απάντησης.

Στα ανεπαρκή αυτά μέτρα η απάντηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης έρχεται ως σπουδαίο συμπλήρωμα. Το κύριο χαρακτηριστικό της πρότασης της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης γι'αυτή την ηλικία καθώς και για τους ενήλικους είναι η αρχή της εναλλαγής και/ή του συνδυασμού της εκπαίδευσης και εργασίας, πράγμα που θα ολοκλήρωνε την παλιά γέφυρα με την δημιουργία νέων γεφυρών. Μ'αυτόν τον τρόπο η μετάβαση θα ήταν διπλής κατεύθυνσης, δηλαδή από την εκπαίδευση προς την εργασία και αντίθετα.

Επομένως, μπορούμε να ξεχωρίσουμε δύο ομάδες νέων, για τις οποίες η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θα αποτελούσε σοβαρή επιλογή. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από εκείνους τους νέους (16-19 ετών), οι οποίοι έχουν επιλέξει κάποια μορφή σχολείου στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά για διάφορους προσωπικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς λόγους θα προτιμούσαν μια λιγότερο αυστηρή και παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης, που θα περιλάμβανε και περιόδους εργασίας. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται βασικά από εκείνους που έφυγαν από το σχολείο στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι οποίοι, μετά από εργασία μερικών ετών, πιθανότατα και με κάποια εμπειρία ανεργίας, αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα της γενικής και/ή της επαγγελματικής εκπαίδευσης για να ενταχθούν με βεβαιότητα στην αγορά εργασίας.

B) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και ενήλικοι

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση δεν περιορίζει το ενδιαφέρον της μόνο στις μικρότερες ηλικίες. Ενδιαφέρεται για ολόκληρο τον κύκλο της ζωής. Μέσα στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης των ενηλίκων θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικές αρχές να αναλάβουν περισσότερο ενεργητικό ρόλο. Η στρατηγική της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης απαιτεί από το τμήμα της εκπαίδευσης των ενηλίκων να παίζει θεμελιακό ρόλο στη διαδικασία της κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών καθ'όλη



τη διάρκεια της ζωής του ατόμου κατά συνεχιζόμενο τρόπο και κατ' εναλλαγή με άλλες δραστηριότητες.

Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης των ενηλίκων, τόσο ποσοτικά, όσο και λειτουργικά, είναι ουσιαστική. Το αποτέλεσμα είναι ότι σήμερα, παρά τη σχετική έλλειψη υποστήριξης από τις δημόσιες αρχές, η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν υπηρετεί πια μια μικρή μειονότητα των εθνικών πληθυσμών, αλλά ένα σημαντικό μέρος τους. Ωστόσο, αν και η σπουδαιότητα της ως εκπαιδευτικής δραστηριότητας λαμβάνεται σήμερα ως δεδομένη, παραμένει δομικά και οικονομικά ανίσχυρη. Ένας σημαντικός λόγος γι' αυτό είναι η ανάμιξη δημοσίων αρχών, εθελοντικών οργανισμών και ιδιωτικής πρωτοβουλίας, που εμπλέκονται σ' αυτόν τον τομέα καθώς και οι ανομοιόμορφες μαθησιακές ανάγκες στις οποίες αυτός ο τομέας ανταποκρίνεται. Για παράδειγμα, ένα δημοσίευμα του ΟΟΣΑ (OECD) βλέπει τέσσερις δυνατές εξελίξεις της εκπαίδευσης των ενηλίκων στο μέλλον:

α) Να αφεθεί να εξελιχθεί, όπως στο παρελθόν, με φυσικό σποραδικό τρόπο, χωρίς καμιά αναφορά σε συγκεκριμένη δημόσια παρέμβαση.

β) Να ισχυροποιηθεί και συντονιστεί η υπάρχουσα ποικιλία δραστηριοτήτων, χωρίς αυτό να θεωρηθεί ενεργητική δημόσια πολιτική στον κοινωνικό και οικονομικό χώρο.

γ) Να ισχυροποιηθεί και συντονιστεί η υπάρχουσα ποικιλία δραστηριοτήτων και συγχρόνως να επιζητείται πολιτική στήριξης ειδικών δραστηριοτήτων, που κρίνονται ως εθνικής προτεραιότητας, όπως είναι τα αντίστοιχα προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην προαγωγή της ισότητας.

δ) Να δημιουργηθεί μια συνολική υπηρεσία εκπαίδευσης ενηλίκων ως αναπόσπαστο μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και να συσχετιστούν οι λειτουργίες της με τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς στόχους των εθνών.

Παρατηρείται, ακόμα, στην αναφορά αυτή ότι οι περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ (OECD) επιδιώκουν το (γ) και μερικές φορές κινούνται στην κατεύθυνση του (δ). Επομένως, το κύριο συμπέρασμα είναι ότι οι κυβερνήσεις πρέπει να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν μια μακροπρόθεσμη στρατηγική, βασισμένη στο συνδυασμό των (γ) και (δ). Αλλά σήμερα και στο εγγύς μέλλον οι περιορισμοί του προϋπολογισμού είναι πολύ πιθανό να γίνουν ακόμα σκληρότεροι για την εκπαίδευση των ενηλίκων, για τον όχι ευκαταφρόνητο λόγο ότι δεν είναι νομοθετημένα, όπως η εκπαίδευση για τη νεολαία και διότι θεωρείται ακόμη από πολλούς ως είδος πολυτελείας.

Ωστόσο, εάν οι τάσεις που προαναφέρθηκαν ληφθούν σοβαρά υπόψη ως δείκτες μιας εξέλιξης προς μια νέα συσχέτιση εργάσιμου και μη εργάσιμου χρόνου, καθώς επίσης αυξημένου ενδιαφέροντος για νέες δεξιότητες στην εργασία, τότε είναι δύσκολο να αρνηθεί κανείς ότι μια μεγάλη πρόκληση βρίσκεται μπροστά στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση για ενήλικους. Είναι, επίσης, φανερό, όπως έχει πάντα επισημανθεί, ότι αυτές οι αλλαγές στον εργάσιμο χρόνο έχουν διαφορετική επίδραση και έννοια για τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Συνεπώς, η εκπαιδευτική αντίδραση στη γενική αύξηση του μη εργάσιμου χρόνου και/ή στην αλλαγή του τρόπου προγραμματισμού της εργασίας, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να βασίζεται σε μια βαθύτερη κατανόηση της ειδικής εναλλαγής εργασίας-σχολής και της οργάνωσης της εργασίας, που βιώνουν ή δοκιμάζουν διάφορες ομάδες ανθρώπων. Αυτό βέβαια, δε σημαίνει ότι περισσότερος μη εργάσιμος χρόνος αυξάνει αυτόματα τη ζήτηση εκπαίδευσης, αν και ως πιθανότητα φαίνεται ισχυρή. Αλλά, εκτός από το γεγονός ότι οι άνθρωποι επιλέγουν όλα τα είδη δραστηριοτήτων στον αυξανόμενο μη εργάσιμο χρόνο, το μεγάλο ερώτημα για την εκπαίδευση είναι αν μπορεί και θέλει να αντιδράσει σ' αυτές τις αλλαγές. Ακόμη τέτοιες αλλαγές στην εργασία και τη σχολή επηρεάζουν πολλούς άλλους τομείς πολιτικής στην κοινωνία και θα ήταν εξωπραγματικό να περιμένουμε ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί τομείς πρέπει να αντιδράσουν. Έστω



και έτσι, και με απαισιόδοξες προοπτικές σχετικά με την οικονομική στήριξη της εκπαίδευσης των ενηλίκων, σίγουρα υπάρχει η δυνατότητα για νέες πρωτοβουλίες, ώστε να δημιουργηθεί καλύτερη πολιτική για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των ενηλίκων.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΜΙΑΣ ΕΝΙΑΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ

Έχουμε ήδη αναφερθεί στην ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και στην πληθώρα και ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει. Αυτή η πολλαπλότητα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ποικιλία των προσφερόμενων δραστηριοτήτων θα πρέπει να αποδοθεί στις ραγδαίες μεταβολές σε δύο βασικά επίπεδα των αναπτυσσόμενων και αναπτυσσόμενων κοινωνιών και στις ανάγκες που συνακόλουθα προέκυψαν:³⁸

- Στο οικονομικό – τεχνολογικό επίπεδο η διεθνοποίηση της οικονομίας και η όξυνση του οικονομικού ανταγωνισμού, καθώς επίσης και οι εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών δημιούργησαν νέες συνθήκες στην αγορά εργασίας. Η ανάγκη για εξειδίκευση των εργαζομένων και για προσαρμογή των γνώσεων και ικανοτήτων τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο νέο περιβάλλον, αλλά και οι πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας, οδήγησαν στην ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης σε βασικό μέσο για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.

- Στο κοινωνικό – πολιτισμικό επίπεδο οι μετακινήσεις πληθυσμών, η ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών, οι δημογραφικές εξελίξεις και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, οδήγησαν στην ανάπτυξη άλλων μορφών της εκπαίδευσης ενηλίκων, που δεν συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας.

Η πληθώρα των διαφορετικού τύπου δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οδήγησε οργανισμούς και ερευνητές σε προσπάθειες ανάπτυξης τυπολογιών για τις δραστηριότητες αυτές. Με κριτήριο τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων ο Lowe, υπό την ιδιότητα του εμπειρογνώμονα της UNESCO, κατέταξε τις δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Συμπληρωματική εκπαίδευση, όπου κυρίως εντάσσονται τα προγράμματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας.
- Επαγγελματική εκπαίδευση, όπου εντάσσονται τα προγράμματα βασικής και συμπληρωματικής κατάρτισης, αλλά και τα προγράμματα επανακατάρτισης των εργαζομένων.
- Εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, που περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε θέματα οικογενειακών σχέσεων, αγωγής υγείας, καταναλωτικής αγωγής, ανατροφής παιδιών κ.τ.ό.
- Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή, όπου εντάσσονται τα προγράμματα που αφορούν θέματα αγωγής του πολίτη, τοπικά προβλήματα, συνδικαλιστική επιμόρφωση κ.ά.
- Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που αναφέρονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα, τον ελεύθερο χρόνο και τις τέχνες.

Οι εξελίξεις και μεταβολές, στις οποίες αναφερθήκαμε, οδήγησαν στην αλματώδη ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά ταυτόχρονα και στην εντονότερη σύνδεσή του με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας. Σημειώνεται ενδεικτικά ότι στις ΗΠΑ, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, το 80% των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονταν άμεσα με την εργασία και τις ανάγκες της οικονομίας, όταν το αντίστοιχο ποσοστό για τη δεκαετία του 1970 ήταν μικρότερο του 50%.

³⁸ www.google.gr. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ευρώπη,



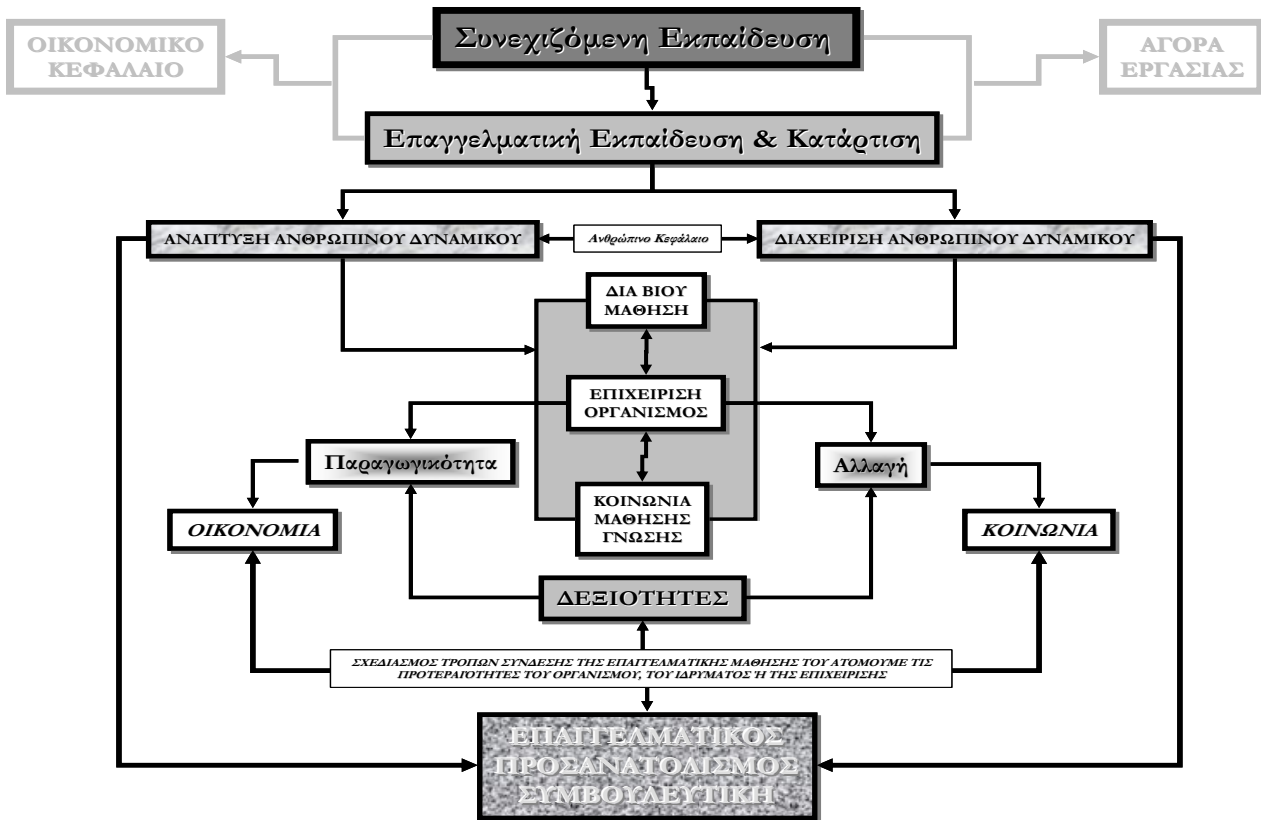
Ωστόσο, αυτή η τάση για άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την αγορά εργασίας οδήγησε, σε σύντομο χρονικό διάστημα, στη διαπίστωση πως δεν αρκεί η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων με βάση τις τρέχουσες ανάγκες της οικονομίας, οι οποίες άλλωστε γρήγορα μεταβάλλονται. Ο ενήλικος που συμμετέχει σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες έχει ανάγκες που δεν περιορίζονται στις γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με το εκάστοτε περιεχόμενο της ζήτησης της αγοράς εργασίας. Οι ανάγκες αυτές είναι ευρύτερες και συνδέονται άμεσα με την τάση αυτοκαθορισμού του στο διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο της αγοράς εργασίας, αλλά και με την ενεργό συμμετοχή του στις μεταβολές που συντελούνται στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πεδίο³⁹

Για την **Ευρωπαϊκή Ένωση** το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αρχικής και συνεχιζόμενης, αποσκοπεί τόσο στη μετάδοση των βασικών προσόντων, όσο και στη σταθερή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στη σχολική εκπαίδευση, αποτελεί συνδυασμό γενικής μόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης, και θεωρείται σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, δικαίωμα του ατόμου σε κάθε δημοκρατική κοινωνία για την ένταξή του στην αγορά εργασίας, τη διατήρηση της θέσης εργασίας του, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική του ανάπτυξη και, συγχρόνως, καίριο στρατηγικό μέσο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Οι ρυθμοί εξελίξεων στη γνώση και την τεχνολογία είναι τέτοιοι που απαιτούν άμεσους, ευέλικτους και σύγχρονα δομημένους μηχανισμούς ελέγχου και παρακολούθησής τους. Τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα, έχοντας περιορισμένη χρονική διάρκεια και συγκεκριμένο ηλικιακό πλαίσιο αναφοράς, δεν επαρκούν στο να προσδώσουν στο άτομο ό,τι απαιτεί η κοινωνία της γνώσης και η νέα οικονομία. Καθίσταται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη δια βίου μάθησης και συνεχούς πρόσβασης του ατόμου στα αγαθά της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, κάτι που απαιτεί νέα προσέγγιση του ρόλου των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ένα υπό συνεχή διαμόρφωση πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και επιστημονικό πλαίσιο λειτουργίας.

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση φαίνεται λοιπόν να αποτελεί την απάντηση στους νέους ρυθμούς που έχουν επιβάλει οι σύγχρονες προκλήσεις και οι έντονες πιέσεις για ατομικές και κοινωνικές προσαρμογές στη νέα γνωστική, τεχνολογική και εργασιακή πραγματικότητα, ενώ η δυνατότητα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση αλλά και της πρόσβασης στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση διασφαλίζει το δικαίωμα των πολιτών να αποκτούν νέες αλλά και να –επικαιροποιούν– τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, βελτιώνοντας τα επαγγελματικά τους προσόντα και, παράλληλα, και τις πιθανότητες απασχολησιμότητάς τους.

Έως και τη δεκαετία του 1980 η χάραξη πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση ακολούθησε μια πορεία, κατά την οποία οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις που αφορούσαν στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση γενικότερα, και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση ειδικότερα, ήταν πολύ λιγότερο ανεπτυγμένες σε σχέση με άλλους τομείς. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η περίοδος από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) και εξής, που η χάραξη πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση μονοπώλησε το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενώ η αύξηση των επενδύσεων στους συγκεκριμένους αυτούς τομείς δημιούργησε μεγαλύτερες προσδοκίες στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

³⁹ www.yahoo.gr. Ο ρόλος και η σημασία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα



Σχήμα 6

Η ώθηση που δόθηκε στο πεδίο της κατάρτισης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδέθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 και με μια πολιτική εκσυγχρονισμού των ευρωπαϊκών συστημάτων που αναπτύχθηκε σε όλα τα επίπεδα, ώστε να ανταποκριθεί η Ευρωπαϊκή Κοινότητα στις απαιτήσεις που συνδέονται με τη θέση της στον κόσμο και το ρόλο της στη διαμόρφωση μιας νέας παγκόσμιας οικονομικής, κοινωνικής και τεχνολογικής ισορροπίας. Η πολιτική αυτή βασίζεται και, ταυτόχρονα, στοχεύει στη νέα γνώση, στην έρευνα και στην καινοτομία, στις πολιτικές και τα εργαλεία που σχετίζονται με την ανάπτυξή τους, αλλά και σε ένα ευέλικτο και πλήρως καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. Έκτοτε, λοιπόν, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αυξήσει την παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο με διακηρυκτικά κείμενα, στοχοθετήσεις, δείκτες, συγκριτικές αξιολογήσεις όσο και με προγράμματα και με το σχεδιασμό ενός οργανωμένου θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Το Μάρτιο του 2000 ο στρατηγικός στόχος της Λισσαβόνας⁴⁰ προσδιόρισε, επίσης, την ανάγκη για στενότερη συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μεταξύ των κρατών μελών και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, καθώς και (την ανάγκη) για αποτελεσματικότερο συντονισμό στους τομείς της έρευνας, του σχεδιασμού, της αξιολόγησης, της χρηματοδότησης και των δράσεων που αναλαμβάνονται για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση και την αγορά εργασίας. Βάση τον παραπάνω στόχο υιοθετείται η **«Ανοιχτή Μέθοδος Συνεργασίας και Συντονισμού»** ανάμεσα στα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία εφαρμόζεται πλέον σε όλα τα πεδία ανάπτυξης που έχουν ορισθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης η μέθοδος αυτή μεταφράζεται στην ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής στρατηγικής, στην καθοδήγηση, σε επίπεδο πολιτικής, μέσω συστάσεων και στην

⁴⁰ Σύμφωνα με τον οποίο η Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να γίνει μέχρι το 2010 η πλέον δυναμική και βασισμένη στη γνώση οικονομία και να καταστούν τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως.



οργάνωση συντονισμένων σχετικών πρακτικών, εστιάζοντας στην υλοποίησή τους μέσω εθνικών σχεδίων δράσης. Πίσω από κάθε στόχο βρίσκεται κάποια σχετική οδηγία, μνημόνιο ή πρωτοβουλία των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πίσω από τα περισσότερα προτεινόμενα μέτρα βρίσκονται σχετικές κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ανάλογη χρηματοδότηση με στόχο την επίτευξη της σύγκλισης σε επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής. Κεντρικό ζήτημα αποτελεί η ανάπτυξη ενός ανοιχτού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, αλλά και γενικότερα μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα βασίζεται στην από κοινού ανάλυση, έρευνα, αξιολόγηση, συνεργασία και δράση στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τα τελευταία χρόνια επιχειρεί να οργανώσει μια διαφοροποιημένη και πιο ευρεία ενιαία στρατηγική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, που να συνδέεται και να ευνοεί την ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα, αλλά και παράλληλα να καταπολεμά τον κοινωνικό αποκλεισμό και να ενθαρρύνει τις ίσες ευκαιρίες και τη συμμετοχή. Συγκεκριμένα, έχοντας προσδιορίσει μια σειρά προτεραιοτήτων για δράση, οι οποίες αντανακλούν τόσο τις αρχές όσο και τους στόχους της πολιτικής της, προχωρά στο σχεδιασμό αντίστοιχων πρακτικών⁴¹ που συναρθρώνονται και συντονίζονται με ποικίλες πολιτικές σε άλλους τομείς π.χ. κοινωνική πολιτική, πολιτική για την απασχόληση, την οικονομία κ.τ.λ. Είναι φανερό ότι η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση πλέον ως επένδυση, παρά ως τρέχουσα δαπάνη, γι' αυτό και διακρίνονται περισσότερες και αυξημένες επενδύσεις σε στρατηγικές δια βίου μάθησης και στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων για την αξιοποίηση και ενδυνάμωση του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού.

Η επένδυση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης αποτελεί κεντρικό παράγοντα ανάπτυξης και συνεπώς ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας και σχετίζεται άμεσα με την προοπτική της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής απασχόλησης και οικονομίας. Στόχος είναι τόσο ο εξοπλισμός των πολιτών με τις παραδοσιακές (βασικές) αλλά και τις νέες (πυρηνικές-core skills) δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να είναι ευέλικτοι και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις που προκύπτουν στην αγορά εργασίας για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, όσο και η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, αποδίδοντας καλύτερη ποιότητα εργασίας και υψηλότερα ποσοστά παραγωγικότητας.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιώντας ως μέσο την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αποσκοπεί στη μείωση της ανεργίας και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και των διακρίσεων στην αγορά εργασίας, με τη βελτίωση της απασχολησιμότητας των νέων, τη στήριξη της κοινωνικής ένταξης και με την εφαρμογή προληπτικής πολιτικής⁴², η οποία συνίσταται σε ειδίκευση και μετεκπαίδευση τόσο των νέων και των εργαζομένων που απειλούνται από ανεργία, όσο και των ευάλωτων κοινωνικά ή υπό-αντιπροσωπευόμενων ομάδων (π.χ. γυναίκες, μακροχρόνια άνεργοι, αλλοδαποί, μετανάστες, χρήστες ουσιών, άτομα με ειδικές ανάγκες, εθνικές μειονότητες κ.ά.). Στο πλαίσιο αυτό προβάλλεται και **η αρχή της ισότητας των ευκαιριών** όσον αφορά στην πρόσβαση στη νέα γνώση, την εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση και την ανάπτυξη για όλους τους Ευρωπαίους πολίτες, θεωρώντας ότι κάθε εργαζόμενος πρέπει καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής να έχει πρόσβαση στη δια βίου μάθηση και στη

⁴¹ Μέτρα: κινητικότητα (φυσική/ εικονική), καινοτόμα δίκτυα συνεργασίας με ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς, ανάπτυξη σχετικών διακρατικών προγραμμάτων (ιδίως υπέρ των νέων), υποστήριξη της εναλλασσόμενης κατάρτισης και του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αναζήτηση και καθιέρωση ενιαίων ποσοτικών δεικτών και κριτηρίων για το σχεδιασμό τόσο ενός συστήματος συγκριτικής αξιολόγησης όσο και ενός ευρωπαϊκού συστήματος πιστοποίησης προσόντων και δεξιοτήτων κ.ά.

⁴² Ενδεικτικές για την τάση αυτή είναι διάφορες κοινοτικές δράσεις/ προγράμματα όπως π.χ. Stage, Eures, και Equal.



συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, η οποία θα πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα και των πολιτικών για την απασχόληση.

Ένα άλλο βασικό σημείο-στόχος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής γενικά, είναι **το άνοιγμα της εκπαίδευσης στον κόσμο της εργασίας** και η προώθηση της επιχειρηματικότητας μέσω της ανάπτυξης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επιχειρήσεων και της συμμετοχής των επιχειρήσεων στο σχεδιασμό της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης των νέων αλλά και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης όχι μόνο των εργαζομένων, αλλά των ενηλίκων γενικότερα. Αυτό προϋποθέτει τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη συνεργασία και τη συμμετοχή, τόσο στο σχεδιασμό και την οργάνωση τους όσο και στις στρατηγικές ανάπτυξης και αποτελεσματικότητάς τους, όλων των εμπλεκόμενων φορέων, παραγόντων, κοινωνικών εταίρων και ομάδων.

Σε επίπεδο κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας η αναπροσαρμογή και ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης αλλά και απασχόλησης αποτελεί θέμα μόνιμου διαλόγου και είναι εμφανής η προσπάθεια που γίνεται για υιοθέτηση των κατευθυντήριων γραμμών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη λειτουργία και στις **στρατηγικές ανάπτυξης της αρχικής και της συνεχιζόμενης Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης** για την επίτευξη των οικονομικών και κοινωνικών στόχων της Κοινότητας⁴³.

Μολονότι όλες οι πλευρές συμφωνούν στο στόχο της ανάπτυξης της επαγγελματικής κατάρτισης και της διεύρυνσης της πρόσβασης στη συνεχή επιμόρφωση, παρατηρείται ότι η πραγματική πρόσβαση και συμμετοχή παραμένει ακόμη ανεπαρκής και χαρακτηρίζεται έντονα από ανισότητα ανάλογα με την κατηγορία των ενηλίκων (εργαζομένων) που τελικά συμμετέχουν ή ακόμη και των επιχειρήσεων που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την παροχή αντίστοιχων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Έτσι, ζητούμενο πλέον για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί η απάντηση στο θεμελιώδες ερώτημα: πώς μπορεί να καθιερωθεί –χρησιμοποιώντας τα σημαντικά πλεονεκτήματα της– ένας τρόπος ή κάποιο μοντέλο ανάπτυξης για την επίτευξη μιας νέας ισορροπίας μεταξύ των παραγόντων εκπαίδευσης-κατάρτισης, ανταγωνιστικότητας και απασχόλησης, ο οποίος παράλληλα θα καταστήσει δυνατή την καταπολέμηση της ανισότητας και του αποκλεισμού, που χαρακτηρίζουν έντονα τη σημερινή εποχή.

Η Συνθήκη της Ρώμης αν και παρείχε τη βάση για την εφαρμογή μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής εν γένει, δεν επεδίωκε να εξασφαλίσει μία κοινή πολιτική όσον αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Έπρεπε να παρέλθουν αρκετές δεκαετίες ώστε η Ευρωπαϊκή Ένωση το 1992 στο Μάαστριχτ, με μια ανανεωμένη Συνθήκη να εισάγει μια ευρεία κοινοτική πολιτική στην οποία θα συμπεριληφθεί μεταξύ άλλων και η ανάγκη για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης. Η ίδια ανάγκη επαναλαμβάνεται ίσως πιο επιτακτικά πλέον μερικά χρόνια αργότερα στη Συνθήκη του Άμστερνταμ. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές έχουν σταθερά ανυψώσει και το προφίλ και τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης. Το πλαίσιο πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει τροποποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις ώστε να λάβει υπόψη του τις μεταβαλλόμενες συνθήκες και έχει υποστηρίξει την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης ως ένα κύριο εργαλείο για την απασχόληση και την ενεργό πολιτική για την αγορά εργασίας. Στις μέρες μας, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση παίζει ένα πολύ σημαντικότερο ρόλο από ότι στις απαρχές της ένωσης, τόσο στο να

⁴³ Όσον αφορά στην Ελλάδα, ο προβληματισμός που υπάρχει σήμερα και οι στόχοι που διατυπώνονται στο χώρο της απασχόλησης και της αρχικής και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης φαίνονται να ακολουθούν τις τάσεις που επικρατούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δηλαδή την προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες μεταξύ άλλων στοχεύουν στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, στη βελτίωση της απασχολησιμότητας των νέων και στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.



διευκολύνει την προσαρμογή στην αλλαγή όσο και στο να ενσωματώσει τους νέους ανθρώπους και άλλες ομάδες στην αγορά εργασίας και στο να παρέχει ίσες ευκαιρίες.

Αυτό το διαμορφωμένο πλαίσιο πολιτικής αποτελεί το λεγόμενο Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Κεκτημένο (*acquis communautaire*), το οποίο αντιπροσωπεύεται από το σώμα των νόμων της Κοινότητας που θέτουν τις υποχρεώσεις των Κρατών Μελών αλλά και των ατόμων μεμονωμένα, όσον αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση, το οποίο σε μια πιο ευρεία προσέγγισή του περιλαμβάνει :

-όλα τα επίσημα μέσα και εργαλεία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, π.χ. ρυθμίσεις, οδηγίες, αποφάσεις και συστάσεις,

- κρίσεις και αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου,

- μη δεσμευτικές πολιτικές δηλώσεις- συμπεράσματα και αποφάσεις του Υπουργικού Συμβουλίου, λευκές και πράσινες βίβλους και ανακοινώσεις από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή αλλά και τις γνωμοδοτήσεις των κοινωνικών εταίρων.

Το διευρυμένο πλαίσιο πολιτικής το οποίο θεμελιώθηκε με βάση το *acquis communautaire* σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει υποστηρίξει την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης με δύο τρόπους:

- Πρώτον με την **ενθάρρυνση του διαλόγου** μεταξύ των Κρατών Μελών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα τα εθνικά ζητήματα να συζητούνται πιο ανοιχτά και να προσδιορίζονται πεδία ή ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος. Με αυτόν τον τρόπο, το ευρωπαϊκό πλαίσιο έχει λειτουργήσει ως ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη εθνικών πολιτικών για το συγκεκριμένο πεδίο.

- Δεύτερον, με διάφορες **πρωτοβουλίες και προγράμματα** που όλα αυτά τα χρόνια έχουν υποστηρίξει πρακτικά μέτρα (π.χ. πιλοτικά σχέδια εργασίας, ανταλλαγή πληροφοριών και ανθρώπων). Όλα αυτά έχουν βοηθήσει τη συνεργασία ανάμεσα σε πολλές διαφορετικές ομάδες στην Ευρώπη που στοχεύουν στη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης.

Εξετάζοντας λίγο αναλυτικότερα την κατάσταση και προσεγγίζοντάς την ιστορικά, θα λέγαμε ότι το πλαίσιο της Συνθήκης της Ρώμης για μια κοινή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση εδραιώθηκε με επίσημη επικύρωση (*legally-binding decision*) το 1963⁴⁴. Από εκείνη τη χρονική στιγμή το πλαίσιο αυτό θα αναπροσαρμόζεται με τα χρόνια μέσω μη κανονιστικών πολιτικών δηλώσεων (*policy statements*), οι οποίες δίνοντας πολιτικές κατά βάση οδηγίες, παρείχαν χρηματοδότηση κάποιων έμμεσων πρακτικών μέτρων. Παρ' όλο που αυτά δεν είχαν κανονιστικό χαρακτήρα, οι δηλώσεις που αφορούσαν την ανάπτυξη πολιτικής και τα μέτρα που εισήγαγαν ήταν αποτελεσματικά γιατί λάμβαναν σταθερή υποστήριξη από τα Κράτη Μέλη σε υψηλό επίπεδο.

Θα πρέπει όμως να φτάσουμε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 για να καταλήξουμε σε μία επίσημη δεσμευτική συμφωνία να χρηματοδοτηθούν δράσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση -όπως και σε άλλους τομείς- μέσω νόμιμων και κανονιστικών μέσων και εργαλείων (*legally-binding instruments*). Αυτό, μαζί με τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου, δημιούργησε αρχικά έντονη ανησυχία ανάμεσα στα Κράτη Μέλη για το βαθμό στον οποίο η Κοινότητα θα μπορούσε να επιδράσει στη διαμόρφωση των εθνικών πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Για το λόγο αυτό, η κοινή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση που προέβλεπε η Συνθήκη της Ρώμης μεταβλήθηκε το 1992, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, σε Κοινοτική πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση για να υποστηρίξει και να εφοδιάσει τις εθνικές δράσεις, κάνοντας έτσι φανερό ότι ήταν συγκαλυμμένο και, ίσως, δημιουργούσε επιφυλάξεις και δισταγμό στο παρελθόν, ότι δηλαδή η ευθύνη και η

⁴⁴ Council Decision of 2 April 1963, laying down the principles for implementing a common vocational training policy (63/266/EEC), OJ 63, 20.4.63.



αρμοδιότητα για το περιεχόμενο και τη δομή της επαγγελματικής κατάρτισης ήταν ανάγκη να ανατεθεί στα Κράτη Μέλη.

Η Κοινοτική πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση συνέχισε και συνεχίζει και σήμερα να συνδιαμορφώνεται μέσω μη κανονιστικών εργαλείων και μέσων (legally-binding instruments) και να εφαρμόζεται μέσω καλά εδραιωμένων και θεμελιωμένων μεθόδων συνεργασίας. Ωστόσο, ο συνεχώς αυξανόμενος ρυθμός των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών, μαζί με το ενδιαφέρον και το διάλογο που προέκυψε σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη δια βίου μάθηση ως πολιτική απάντηση στα αυξανόμενα προβλήματα ανεργίας και μείωσης της ενεργούς απασχόλησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, επηρεάζει και προκαλεί προβληματισμό για την οργάνωση, τη δομή και το περιεχόμενο της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης στα Κράτη Μέλη.

Στις αμέσως επόμενες παραγράφους θα αναλυθούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς που επηρέασαν και επηρεάζουν ακόμη την ευρωπαϊκή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση –αρχική και συνεχιζόμενη– από την έναρξη του θεσμού μέχρι σήμερα.

Η Συνθήκη της Ρώμης ίδρυσε την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.) για να δημιουργήσει μία ενιαία και κοινή αγορά, και προοδευτικά να αναπτύξει τις οικονομικές πολιτικές των Κρατών Μελών. Στο κοινωνικό πεδίο, έδωσε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή την αποστολή να επιδιώξει και να προωθήσει στενότερη συνεργασία ανάμεσα στα Κράτη Μέλη, συμπεριλαμβάνοντας και ζητήματα που σχετίζονταν με τη βασική και την ανώτερη επαγγελματική κατάρτιση. Επίσης, ίδρυσε το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο για να βελτιώσει τις ευκαιρίες απασχόλησης και να ανυψώσει το βιοτικό επίπεδο των πολιτών της Κοινότητας. Ως ένα μέρος αυτών των κοινωνικών παροχών της Συνθήκης της Ρώμης, το άρθρο 128 δήλωνε ότι το Συμβούλιο των Υπουργών πρέπει να σχεδιάσει : *Γενικές αρχές για την εφαρμογή κοινής πολιτικής στην συνεχιζόμενη Εκπαιδευση* *κοινής ώστε να συνεισφέρουν στην εναρμονισμένη ανάπτυξη των εθνικών οικονομιών με την κοινή/ ενιαία αγορά (common market).* (Συνθήκη της Ρώμης, 1957: 104)

Αυτές οι γενικές αρχές συμφωνήθηκαν στην απόφαση του Συμβουλίου στις 2 Απριλίου το 1963 στο οποίο περιλαμβάνεται το γενικό πλαίσιο για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση. Η απόφαση του 1963 καθόρισε τους τύπους συνεργασίας που ενισχύονταν και, παρ' όλες τις μετέπειτα/ επερχόμενες αλλαγές παραμένει ακόμη σε ισχύ.

ΑΠΟΦΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΣΤΙΣ 2 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1963 ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΣΠΙΣΗ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΟΙΝΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ⁴⁵

Γενική Αρχή 1 :

Κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης νοείται η κοινή, συνεπής και προοδευτική δράση, η οποία προϋποθέτει ότι κάθε Κράτος μέλος καταρτίζει προγράμματα και διασφαλίζει ό,τι πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις γενικές αυτές αρχές και τα μέτρα εφαρμογής που θα προκύψουν από αυτές.

Οι γενικές αυτές αρχές θα πρέπει να επιτρέπουν στον καθένα να λαμβάνει την κατάλληλη κατάρτιση με ελεύθερη επιλογή του επαγγέλματός του, του ιδρύματος που θα του παρέχει την κατάρτιση, και το χώρο στον οποίο επιθυμεί να εργαστεί κ.τ.λ.

Οι γενικές αυτές αρχές αφορούν την κατάρτιση νέων και ενηλίκων ατόμων που μπορούν να ασκήσουν επαγγελματική δραστηριότητα ή που ήδη την ασκούν μέχρι του επιπέδου των μεσαίων στελεχών.

Η εφαρμογή των γενικών αρχών εμπίπτει στην αρμοδιότητα των Κρατών μελών και των αρμόδιων οργάνων της Κοινότητας στο πλαίσιο της Συνθήκης.

- Γενική Αρχή 2:

Η κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να αποσκοπεί στους εξής θεμελιώδεις στόχους:

- την πραγματοποίηση των προϋποθέσεων εκείνων που επιτρέπουν σε κάθε άτομο να έχει πραγματικά το δικαίωμα να παίρνει την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση

- την έγκαιρη οργάνωση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων ώστε να εξασφαλισθεί το αναγκαίο εργατικό δυναμικό για τους διάφορους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας

⁴⁵ Επίσημη Εφημερίδα αριθ. 063 της 20/04/1963 σ. 1338 – 1341. Ελληνική ειδική έκδοση: Κεφάλαιο 05 τόμος 1 σ. 0012.



- την επίτευξη, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, αρκετά ευρείας επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να ευνοηθεί η αρμονική ανάπτυξη του ατόμου και να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις που απορρέουν από την τεχνική πρόοδο, τις καινοτομίες στην οργάνωση της παραγωγής και την κοινωνική και οικονομική εξέλιξη
 - τη δημιουργία της δυνατότητας στον καθένα να αποκτήσει τις γνώσεις και τις τεχνικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για την άσκηση ορισμένης επαγγελματικής δραστηριότητας και να φτάσει στο υψηλότερο επίπεδο κατάρτισης, ευνοώντας συγχρόνως, όσον αφορά ειδικότερα τους νέους, την πνευματική και ηθική ανάπτυξη, την πολιτική και τη φυσική ανάπτυξη
 - την αποφυγή διακοπής τόσο μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης
 - τη διευκόλυνση, κατά τη διάρκεια των διάφορων φάσεων του επαγγελματικού βίου, της κατάλληλης επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, ή και της μεταστροφής και επαναπροσαρμογής
 - την πρόσφορα στον καθένα ανάλογα με τις επιδιώξεις του, τις ικανότητές του, τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του από την εργασία, και με τα κατάλληλα μέσα, τις δυνατότητες επαγγελματικής βελτίωσης, πρόσβασης σε ανώτερο επαγγελματικό επίπεδο ή της προετοιμασίας για νέα δραστηριότητα ανώτερου επιπέδου
 - την καθιέρωση όσο το δυνατόν στενότερων σχέσεων μεταξύ των διαφόρων τύπων επαγγελματικής κατάρτισης και των οικονομικών τομέων, ώστε αφ' ενός η επαγγελματική κατάρτιση να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα στις ανάγκες της οικονομικής δραστηριότητας και στα συμφέροντα των εκπαιδευομένων και αφ' ετέρου οι οικονομικοί και επαγγελματικοί φορείς να αποδίδουν στα προβλήματα που θέτει η επαγγελματική κατάρτιση τη δέουσα σημασία
 - την εφαρμογή κοινής οικονομικής πολιτικής από το Κράτη μέλη που να εξασφαλίζει τη διατήρηση υψηλού βαθμού απασχόλησης
 - δημιουργία αντίστοιχης δράσης για την προσαρμογή της επαγγελματικής ειδικεύσεως του εργατικού δυναμικού στις τάσεις που εκδηλώνονται στη γενική οικονομική ανάπτυξη και στην εξέλιξη των τεχνολογικών όρων παραγωγής
- Γενική Αρχή 3 :

Κατά την εφαρμογή της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία :

- στην πρόβλεψη και την εκτίμηση, τόσο σε εθνικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο, των ποσοτικών και ποιοτικών αναγκών σε εργατικό δυναμικό στις διάφορες παραγωγικές δραστηριότητες.
- σε ένα διαρκές σύστημα ενημέρωσης και προσανατολισμού ή επαγγελματικών συμβουλών υπέρ των νέων και των ενηλίκων βασιζόμενο στη γνώση των ατομικών δυνατοτήτων, των εκπαιδευτικών μέσων και των δυνατοτήτων απασχόλησης, καθώς και στη στενή συνεργασία των τομέων παραγωγής και διανομής, των υπηρεσιών που ενδιαφέρονται για την επαγγελματική κατάρτιση και των σχολών γενικής εκπαίδευσης.
- στην ύπαρξη των προϋποθέσεων που επιτρέπουν στον καθένα να προσφεύγει, όταν υπάρχει ανάγκη, στο σύστημα που προβλέπεται ανωτέρω, πριν επιλέξει το επάγγελμά του, καθώς επίσης και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του κατάρτισης και σε όλη την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

- Γενική Αρχή 4 :

Σύμφωνα με αυτές τις γενικές αρχές και εν όψει της πραγματοποίησης των στόχων που διατυπώνονται σε αυτές, η Επιτροπή μπορεί να προτείνει στο Συμβούλιο ή στα Κράτη Μέλη, στο πλαίσιο της Συνθήκης τα κατάλληλα μέτρα που θα αποδειχθούν αναγκαία. Εξάλλου η Επιτροπή, σε στενή συνεργασία με τα Κράτη Μέλη πραγματοποιεί κάθε είδους μελέτες και έρευνες στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης για την εξασφάλιση της εφαρμογής της κοινής πολιτικής, κυρίως για να προωθηθούν οι δυνατότητες απασχόλησης και η γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα των εργαζομένων εντός της Κοινότητας.

Συντάσσει επίσης κατάλογο των εκπαιδευτικών μέσων που χρησιμοποιούνται στα Κράτη Μέλη και τα συγκρίνει με τις υπάρχουσες ανάγκες προκειμένου να καθορίσει τις ενέργειες τις οποίες θα συστήσει στα Κράτη Μέλη, υποδεικνύοντας, κατά περίπτωση τη σειρά προτεραιότητάς τους. Ευνοεί, ενδεχομένως, τη σύναψη διμερών ή πολυμερών συμφωνιών.

Η Επιτροπή παρακολουθεί τη εξέλιξη αυτών των ενεργειών, συγκρίνει τα αποτελέσματά τους και τα γνωστοποιεί στα Κράτη Μέλη. Κατά την εκπλήρωση των αρμοδιοτήτων που της έχουν ανατεθεί στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, η Επιτροπή επικουρείται από Τριμερή Συμβουλευτική Επιτροπή, της οποίας η σύνθεση και το καταστατικό αποφασίζονται από το Συμβούλιο, έπειτα από γνώμη της Επιτροπής.

- Γενική Αρχή 5 :

Για να ευνοηθεί η καλύτερη γνώση όλων των στοιχείων και δημοσιεύσεων που αφορούν την κατάσταση και εξέλιξη της επαγγελματικής κατάρτισης στην Κοινότητα και για να προωθηθεί ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μέσων που χρησιμοποιούνται, η Επιτροπή αναλαμβάνει πρωτοβουλία για τη συγκέντρωση, διάδοση και ανταλλαγή μεταξύ των Κρατών Μελών, κάθε χρήσιμης πληροφορίας καθώς και της τεκμηρίωσης και του διδακτικού υλικού. Εξασφαλίζει ειδικότερα τη συστηματική διάδοση της τεκμηρίωσης της σχετικής με τις ήδη πραγματοποιηθείσες ή πραγματοποιούμενες καινοτομίες. Τα Κράτη Μέλη πάλι προσφέρουν στην Επιτροπή κάθε αναγκαία βοήθεια και



υποστήριξη για την εκπλήρωση των διαφόρων αυτών αρμοδιοτήτων και ιδιαιτέρως όλες αυτές τις χρήσιμες πληροφορίες που αφορούν την κατάσταση και εξέλιξη των εθνικών συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης.

- Γενική Αρχή 6 :

Η Επιτροπή ευνοεί σε συνεργασία με τα Κράτη Μέλη, κάθε άμεση ανταλλαγή εμπειριών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία μπορεί να προσφέρει στις αρμόδιες για την επαγγελματική κατάρτιση υπηρεσίες καθώς και στους ειδικούς σε αυτόν τον τομέα τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να μελετήσουν τα επιτεύγματα και τις καινοτομίες των άλλων χωρών της Κοινότητας, σχετικά με το αντικείμενο αυτό.

Αυτές οι ανταλλαγές πραγματοποιούνται κυρίως με σεμινάρια σπουδών και προγράμματα επισκέψεων και παραμονής στους φορείς επαγγελματικής κατάρτισης.

- Γενική Αρχή 7 :

Η κατάλληλη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και διδακτικού προσωπικού, του οποίου πρέπει να αυξηθεί ο αριθμός και να αναπτυχθούν οι τεχνικές και παιδαγωγικές ικανότητες, συνιστά ένα από τα βασικά στοιχεία κάθε αποτελεσματικής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση.

Τα Κράτη Μέλη ενθαρρύνουν, κατά περίπτωση με τη συνδρομή της Επιτροπής, όλα τα μέτρα που μπορούν να συντελέσουν στη βελτίωση και την ανάπτυξη αυτής της κατάρτισης και κυρίως εκείνα, που από τη φύση τους εξασφαλίζουν διαρκή προσαρμογή στις προόδους που σημειώνονται στον οικονομικό και τεχνικό τομέα.

Ευνοείται η κατάρτιση εκπαιδευτών που έχουν επιλεγεί μεταξύ των ιδιαιτέρως ειδικευμένων εργαζομένων. Επιδιώκεται ανάλογη προσέγγιση της κατάρτισης των εκπαιδευτών. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει κάθε ανταλλαγή εμπειριών και άλλα κατάλληλα μέσα παρόμοιας φύσεως, και κυρίως τα μέσα που αναφέρονται στην έκτη αρχή.

Λαμβάνονται ειδικά μέτρα στις χώρες της Κοινότητας για να προωθηθεί η κατάρτιση και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και των εκπαιδευτών, που πρόκειται να ασκήσουν τη δραστηριότητά τους στις λιγότερο ευνοημένες περιοχές της Κοινότητας, καθώς και στα αναπτυσσόμενα Κράτη και εδάφη και κυρίως εκείνα που είναι συνδεδεμένα με την Κοινότητα.

- Γενική Αρχή 8 :

- Η κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει κυρίως να κατευθύνεται προς την προοδευτική προσέγγιση και εναρμόνιση των επιπέδων κατάρτισης. Σε συνεργασία με τα Κράτη Μέλη, η Επιτροπή καταρτίζει, ανάλογα με τις ανάγκες και τα διάφορα επαγγέλματα που απαιτούν συγκεκριμένη κατάρτιση, μία ενιαία περιγραφή των βασικών απαιτήσεων για την πρόσβαση στις διάφορες βαθμίδες κατάρτισης.

Σε αυτή τη βάση επιδιώκεται η προσέγγιση των αντικειμενικών προϋποθέσεων που απαιτούνται για την επιτυχία στις τελικές δοκιμασίες, ώστε να επιτευχθεί η αμοιβαία αναγνώριση των πιστοποιητικών και άλλων τίτλων, που επικυρώνουν την ολοκλήρωση της επαγγελματικής κατάρτισης.

- Γενική Αρχή 9:

Για να συμβάλουν στην εξασφάλιση της πλήρους ισορροπίας μεταξύ ζήτησης και προσφοράς εργασίας στο πλαίσιο της Κοινότητας, και λαμβάνοντας υπόψη τις προβλέψεις που έχουν διατυπωθεί για αυτό το σκοπό, τα Κράτη Μέλη και η Επιτροπή μπορούν να λάβουν από κοινού τις αναγκαίες πρωτοβουλίες, κυρίως για την εκπόνηση κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης.

Αυτές οι πρωτοβουλίες και τα προγράμματα πρέπει να αποσκοπούν στην ταχεία κατάρτιση των ενηλίκων, καθώς και στην επαγγελματική μεταστροφή και επαναπροσαρμογή, λαμβάνοντας υπόψη τις καταστάσεις που έχουν προκύψει από την οικονομική άνοδο ή οπισθοδρόμηση, τους τεχνολογικούς και διαρθρωτικούς μετασχηματισμούς και τις ιδιαίτερες ανάγκες ορισμένων επαγγελμάτων, επαγγελματικών τάξεων ή συγκεκριμένων περιοχών.

- Γενική Αρχή 10:

- Κατά την εφαρμογή των γενικών αρχών της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στα ειδικά προβλήματα που απασχολούν ορισμένους τομείς δραστηριότητας ή κατηγορίες ατόμων. Ιδιαίτερες ενέργειες πρέπει να αναληφθούν για το σκοπό αυτό.

Οι ενέργειες που αναλαμβάνονται για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο κοινής χρηματοδότησης.

Από την πολιτική προοπτική και σκοπιά, η κοινή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση στόχευε στο να οδηγήσει και να δημιουργήσει στενή συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Προσδιορίστηκε ως μια ευρεία και προοδευτική δράση που θα βοηθούσε στο να εφαρμοστούν και να υλοποιηθούν οι γενικές αρχές της απόφασης του 1963, σε επίπεδο Κρατών Μελών αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η έννοια της –ευρύτητας- υποστηρίχτηκε από μια ομάδα στόχων που διαφαίνονταν στη δεύτερη γενική αρχή της απόφασης, θέτοντας επίσης και ποιες ήταν οι προσδοκίες που απορρέουν μια τέτοια συνεργασία (σε επίπεδο Κρατών Μελών αλλά και σε



ευρωπαϊκό επίπεδο) όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση. Επίσης, επιδιώκονταν και η προώθηση της συνεργασίας με και ανάμεσα στους κοινωνικούς εταίρους.

Η απόφαση υποδείκνυε διάφορους τύπους συνεργασιών για την εφαρμογή των αρχών όπως π.χ. μελέτες και έρευνες, ανταλλαγές εμπειριών και πληροφοριών και των σχεδιασμών των προγραμμάτων από τα Κράτη Μέλη, ώστε να τεθούν σε εφαρμογή σύμφωνα με τις γενικές αρχές. Επίσης, προβλεπόταν και ένας βαθμός εναρμονισμού των πολιτικών.

Η όγδοη αρχή δήλωνε ότι μια κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να σχηματιστεί για να δώσει τη δυνατότητα στα διάφορα επίπεδα κατάρτισης να εναρμονιστούν προοδευτικά, στοχεύοντας μακροπρόθεσμα στην αμοιβαία αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων. Ωστόσο, η συνεργασία δε δέσμευε όλα τα Κράτη Μέλη να ασχοληθούν την ίδια χρονική περίοδο με το ίδιο ζήτημα, αλλά υπήρχε η δυνατότητα ιεραρχίας, σε εθνικό επίπεδο, των πεδίων προτεραιότητας. Η απόφαση ενθάρρυνε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να συνάψει διμερείς ή πολυμερείς συμφωνίες, ανάλογα με το τι θα επέβαλλαν οι εξελίξεις και οι συνθήκες.

Η ευθύνη για την υλοποίηση και την εφαρμογή των γενικών αρχών βρισκόταν και στα Κράτη Μέλη αλλά και στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η απόφαση όμως δεν έδινε ξεκάθαρη οροθεσία των ευθυνών ανάμεσα τους σχετικά με το πώς οι αρχές αυτές θα εφαρμόζονταν. Παρόλο που προσδιόριζε τους τομείς που θα κάλυπτε η κοινή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση, κάνοντας λόγο για την κατάρτιση όλων των νέων ατόμων και των ενηλίκων που βρίσκονταν, ή μπορούσαν να βρεθούν, σε εργασιακή θέση αρκετά υψηλή, δεν προσδιόριζε το είδος της επαγγελματικής κατάρτισης. Ωστόσο, κατεύθυνε τη συνεργασία στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης προς σημαντικά πεδία κλειδιά που συνδέονταν με την αγορά εργασίας. Αυτά τα πεδία πολιτικής αφορούσαν: την εξασφάλιση της πρόσβασης στην επαγγελματική κατάρτιση καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής, τον εφοδιασμό και εξοπλισμό των εργαζομένων με τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των τεχνολογικών μεταβολών και την εγγύηση/εξασφάλιση ότι η κατάρτιση ικανοποιεί τόσο τις ανάγκες της οικονομίας όσο και άλλων συγκεκριμένων ομάδων, τομέων ή περιφερειών όπως και τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των ατόμων.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η απουσία κάποιας ξεκάθαρης και σαφούς οριοθέτησης των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών ανάμεσα στα Κράτη Μέλη και την Επιτροπή για την εφαρμογή των αρχών ή κάποιας απόπειρας προσδιορισμού της επαγγελματικής κατάρτισης, αποδεικνύει ότι δεν ήταν αναμενόμενα ότι θα προκαλούνταν διαφωνίες και συζητήσεις στο μέλλον⁴⁶.

Ωστόσο, η κοινή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση δεν ήταν η ίδια όπως η πολιτική που προβλεπόταν σε άλλα πεδία κοινής δράσης, π.χ. στη γεωργία, στη μεταφορά, το εμπόριο ή στην πολιτική του ανταγωνισμού. Σε αυτά τα πεδία, οι δυνάμεις που καθόριζαν τη λήψη αποφάσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο- γνωστές και ως «κοινοτικές παρεμβάσεις» – ήταν ισχυρές και εκτεταμένες, και τα Κράτη Μέλη ήταν υποχρεωμένα να αλλάξουν τα εθνικά συστήματα ή τις εθνικές τους ρυθμίσεις για να συμμορφωθούν με αυτές. Αποφάσεις για τα ζητήματα που αφορούσαν αυτά τα πεδία, παίρνονταν από το Συμβούλιο των Υπουργών ή μέσω ψηφοφορίας ή μετά από ομοφωνία ύστερα από συνδιάσκεψη με την Ευρωπαϊκή Συνέλευση (συνεπώς, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο). Αντίθετα, η δράση σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την εφαρμογή της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση ήταν πολύ λιγότερο αυστηρή και μπορούσε να αποφασιστεί στο Συμβούλιο των Υπουργών μέσω μιας απλής πλειοψηφικής ψηφοφορίας, χωρίς καμία δέσμευση για συνδιάσκεψη με την Ευρωπαϊκή Συνέλευση⁴⁷.

⁴⁶ Αυτό είναι γεγονός παρ' όλη την αναφορά που γίνεται στην όγδοη αρχή για την προοδευτική προσέγγιση και εναρμόνιση των επιπέδων κατάρτισης.

⁴⁷ Βλέπε Bainbridge & Murray, 2000

Επίσης, φανερώνεται ότι ο τύπος της παρέμβασης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο οποίος είναι εμφανής και σε άλλα πεδία κοινής πολιτικής, δεν καλλιεργήθηκε και δεν εφαρμόστηκε στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης. Οι προσπάθειες επικεντρώθηκαν όχι τόσο στη δομή και στην οργάνωση της επαγγελματικής κατάρτισης, όσο στο να δημιουργηθεί μια σύγκλιση όσον αφορά τα κριτήρια αναφοράς, δηλαδή τα επαγγελματικά προσόντα, τα πιστοποιητικά και τις εξετάσεις. Συμπερασματικά, η απόφαση του 1963 έθεσε τα θεμέλια για την καθιέρωση μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση. Οι τύποι συνεργασίας που προβλέπονταν σε ευρωπαϊκό επίπεδο για να υλοποιηθεί η πολιτική αυτή, ήταν πολύ λιγότερο ενσωματωμένοι πολιτικά απ' ό,τι οι υπόλοιπες πολιτικές που αφορούσαν άλλα πεδία κοινής δράσης. Εντούτοις, η επαγγελματική κατάρτιση θεωρούνταν ένα πεδίο όπου η κοινή δράση, σε διμερή ή πολυμερή βάση, βρισκόταν γενικά ανάμεσα στα ενδιαφέροντα της τότε Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, και ένας βαθμός εναρμόνισης, όσον αφορά τα αποτελέσματα της κατάρτισης, ήταν επιθυμητός. Μια τέτοια δράση επικεντρώθηκε στο ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στη σχέση της με την αγορά εργασίας.

Παίρνοντας την απόφαση του 1963 ως πλαίσιο πολιτικής, η εφαρμογή ξεκίνησε με τη θεσμοθέτηση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων σε όλα τα Κράτη Μέλη όσον αφορά την ανάπτυξη πολιτικής, με την ίδρυση της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την επαγγελματική κατάρτιση⁴⁸ το Δεκέμβριο του 1963, για να γνωμοδοτεί σε ερωτήματα και προβληματισμούς γενικής σημασίας ή αρχών που αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση. Στη συνέχεια ακολούθησε μια σύσταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που εισηγούνταν μια διαδικασία για την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (reporting) για τον επαγγελματικό προσανατολισμό⁴⁹. Προσπάθειες επίσης καταβάλλονταν για την εναρμόνιση των επιπέδων κατάρτισης για να προωθηθεί και να διευκολυνθεί η ελεύθερη μετακίνηση των εργαζομένων, ενώ το 1970, το Συμβούλιο υιοθέτησε μια σύσταση⁵⁰ για το ευρωπαϊκό επαγγελματικό προφίλ για την κατάρτιση των ειδικευμένων για μηχανές εργαζομένων. Παρόλα αυτά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1971⁵¹ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δράσεις που αναλήφθηκαν ως επακόλουθο της απόφασης του 1963 δεν απέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Οι ερμηνείες που δόθηκαν αφορούσαν την έλλειψη εμπειρίας σε μεθόδους ώστε να μετατραπούν οι γενικές αρχές σε λειτουργικά και αποτελεσματικά σχέδια εργασίας, τις ασαφείς διακρίσεις ανάμεσα σε βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σχέδια εργασίας και τους ανεπαρκείς πόρους. Από αυτό το σημείο και εξής, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, η εφαρμογή της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση χαρακτηρίστηκε από μια σειρά μη κανονιστικών αποφάσεων από το Συμβούλιο των Υπουργών. Αυτές οι αποφάσεις ίδρυσαν το πλαίσιο πολιτικής, καθορίζοντας τις κυριότερες και πιο σημαντικές περιοχές στις οποίες η συνεργασία έπρεπε να συσταθεί και να καλλιεργηθεί. Οι αποφάσεις αυτές αποτέλεσαν και λειτούργησαν ως σημεία αναφοράς για την ανάπτυξη των εθνικών πολιτικών, αντανακλώντας τα πιο σημαντικά οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα (debates) στα οποία η επαγγελματική κατάρτιση μπορούσε να παίξει αποφασιστικό ρόλο. Επίσης, περιελάμβαναν και διάφορα μέτρα για την εφαρμογή του πλαισίου και υποδείκνυαν τις δράσεις που θα μπορούσαν να αναληφθούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά να εκτελεστούν από τα Κράτη Μέλη. Έτσι, με την προσαρμογή των γενικών αρχών του 1963 στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις, οι αποφάσεις εξέλιξαν και ανέδειξαν την επαγγελματική

⁴⁸ Rules for the Advisory Committee on Vocational Training 63/688/EEC, OJ 190 30.12.1963.

⁴⁹ Βλέπε Bainbridge & Murray, 2000.

⁵⁰ Council Recommendation of 29 September 1970 to the Member States on the use of the European vocational profile for the training of skilled machine- tool operators (70/449/CEE), OJ L 219, 05.10.1970.

⁵¹ General guidelines for drawing up a Community action programme on vocational training, OJ C 81, 12.8.1971.



κατάρτιση σε ένα πιο σύγχρονο εργαλείο και μέσο για την πολιτική που αφορούσε την αγορά εργασίας, όπως και την προώθηση κοινωνικών στόχων.

Ακολουθώντας τις αρχές του 1971, οι οποίες τόνιζαν την ανάγκη για ανανεωμένες προσπάθειες στην επαγγελματική κατάρτιση, η πρώτη απόφαση πάρθηκε το 1974⁵². Ενίσχυε τη σημασία μιας κοινής πολιτικής για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση καθώς και την προοδευτική πραγματοποίηση των στόχων της. Προέβλεπε την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (κοινώς γνωστό από το γαλλικό ακρωνύμιο CEDEFOP). Το CEDEFOP ιδρύθηκε το 1975⁵³ και στόχος του κέντρου ήταν να παρέχει τεχνογνωσία και πληροφορίες για την επαγγελματική κατάρτιση και να συλλέγει και να διαχέει ερευνητικά αποτελέσματα και πρακτικές, να ενισχύει την έρευνα και να επεξεργάζεται τον προσδιορισμό των στάνταρτς, ώστε να προωθηθεί και να διευκολυνθεί η ελεύθερη μετακίνηση των εργαζομένων.

Η οικονομική και κοινωνική αλλαγή της δεκαετίας του 1970 ενθάρρυνε την εφαρμογή της επαγγελματικής κατάρτισης για να προσδιοριστούν και να επιδιωχθούν οι κοινωνικοί στόχοι με το να επιλέγονται μέτρα τα οποία είχαν ως στόχο τους συγκεκριμένες ομάδες.

Η πρώτη ομάδα η οποία αποτελούσε στόχο ειδικής ενίσχυσης ήταν τα ανάπηρα άτομα το 1974⁵⁴. Η επόμενη ομάδα ήταν οι νέοι. Η ανεπαρκής Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και η έλλειψη σε βασικές δεξιότητες θεωρήθηκαν ως τα δύο από τα πιο σοβαρά προβλήματα- αιτίες που οδηγούσαν στην ανεργία, η οποία για τους νέους κάτω των 25 χρόνων ήταν τρεις φορές υψηλότερη από το μέσο όρο όλων των άλλων ηλικιών. Για να αντιμετωπίσει και να εμποδίσει, λοιπόν, το Συμβούλιο την κατάσταση αυτή, εισήγαγε μια σειρά μέτρων βασισμένα σε δύο αποφάσεις, τη μία του 1976⁵⁵ για βοηθηθεί η μετάβαση από το σχολείο στην εργασιακή ζωή και την άλλη του 1979⁵⁶ σχετικά με τη σύνδεση της εργασίας και της κατάρτισης για τους νέους. Αυτές οι αποφάσεις ενίσχυσαν τους συνδέσμους της επαγγελματικής κατάρτισης με την εκπαίδευση, οι οποίοι αν και δεν ήταν φανεροί στη Συνθήκη της Ρώμης, αποτέλεσαν ένα πεδίο συνεργασίας από το 1974.

Επίσης, εκείνη την περίοδο η ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης θεωρήθηκε ως ένα εργαλείο για την προώθηση ίσων ευκαιριών. Η ίση μεταχείριση που υπήρχε ως οδηγία το 1976⁵⁷ απαιτούσε από τα Κράτη Μέλη να εξασφαλίζουν πρόσβαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στην επαγγελματική κατάρτιση χωρίς διακρίσεις όσον αφορά το φύλο. Η παραδοχή ότι η ισότητα των ευκαιριών, όσον αφορά την πρόσβαση στην κατάρτιση, είναι απαραίτητη, προσδιόρισε ένα επιπλέον σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική κατάρτιση στη δημιουργία μιας πιο ισότιμης κοινωνίας.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1974- 1999

Σε αντίθεση με την επαγγελματική κατάρτιση, δεν υπήρχε καμία αναφορά για δράση στη Συνθήκη της Ρώμης, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για το πεδίο της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, μια απόφαση υιοθετήθηκε το 1974⁵⁸, θέτοντας μια σειρά αρχών για συνεργασία στο πεδίο της εκπαίδευσης. Αυτό οδήγησε και σε κάποιες πρωτοβουλίες για την

⁵² Council Resolution of 21 January 1974 concerning a social action programme, OJ C 13, 12.2.1974.

⁵³ Council Resolution of 10 February 1975 establishing a European Center for the development of Vocational Training (EEC) No. 337/75, OJ L 39, 13.2.1975.

⁵⁴ Council Resolution of 27 June 1974 establishing the initial Community action programme for the vocational rehabilitation of h&i capped persons, OJ C 80, 9.7.1974.

⁵⁵ Resolution of the Council & of the Ministers for Education meeting within of 13 December 1976 concerning measures to be taken to improve the preparation of young people for work & to facilitate their transition from education to working life, OJ C 308, 30.12.1976.

⁵⁶ Council Resolution of 18 December 1979 on linked work & training for work experience, OJ C 1, 3.1.1980.

⁵⁷ Council Directive 76/207/EEC of 9 February 1976 on the implementation of the principle of equal treatment for men & women as regards access to employment, vocational training & promotion & working conditions, OJ L 29, 14.2.1976.

⁵⁸ Resolution of the Ministers of Education meeting within the Council of 6 June 1974 on cooperation in the field of education, OJ C 98, 20.8.1974.

προώθηση της συνεργασίας σχετικά την εκπαίδευση. Το κείμενο που ακολουθεί, είναι μια σύντομη περίληψη και αφορά τις κύριες δράσεις που αναλήφθηκαν την περίοδο 1974- 1999.

Η απόφαση του 1974 δεν είχε καμία αναφορά στη Συνθήκη της Ρώμης όπως επίσης και σε μια κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης. Παρόλα αυτά, ενθάρρυνε τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω ενός εύρους δραστηριοτήτων, παρόμοιων με εκείνες που αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση, π.χ. της ενθάρρυνσης της αναγνώρισης των διπλωμάτων/ πτυχίων, της ελεύθερης μετακίνησης των διδασκόντων, εκπαιδευομένων και ερευνητών που ασχολούνταν με την εκπαίδευση, καθώς και της συλλογής / συγκέντρωσης τεκμηριωμένων στατιστικών στοιχείων. Επιπλέον, η απόφαση καθιέρωνε και μια Επιτροπή Εκπαίδευσης, αποτελούμενη από εκπροσώπους των Κρατών Μελών οι οποίοι έδιναν αναφορές στους Υπουργούς Παιδείας που συναντιόνταν στο Συμβούλιο των Υπουργών. Αυτό έδινε τη δυνατότητα να γίνονται συζητήσεις που αφορούσαν τη διαμόρφωση πολιτικής σε ανώτερο επίπεδο (senior policy level).

Μια απόφαση η οποία εισήγαγε ένα πρόγραμμα δράσης στο πεδίο της εκπαίδευσης το 1976⁵⁹ προώθησε :

- καλύτερες δραστηριότητες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση μειονοτήτων/ εθνοτήτων και των παιδιών των εθνοτήτων άλλων Κρατών Μελών αλλά και μη Κρατών- Μελών.
- καλύτερη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη.
- συλλογή πρόσφατων / εκσυγχρονισμένων/ ενημερωμένων (up to date documentation) ερευνητικών και στατιστικών στοιχείων στην εκπαίδευση.
- συνεργασία στο πεδίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- διδασκαλία ξένων γλωσσών
- επίτευξη ίσων ευκαιριών όσον αφορά την ελεύθερη πρόσβαση σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης

Οι πρωταρχικές και κυριότερες περιοχές συνεργασίας στην εκπαίδευση ήταν και ένας τρόπος εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των διδασκόντων- εκπαιδευτών, υπό το φως των τεχνολογικών αλλαγών και της κοινωνικής προσαρμογής, διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, ενσωμάτωσης των παιδιών με δυσκολίες σε κανονικά σχολεία και μέτρα για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Όπως και για την επαγγελματική κατάρτιση, οι κυριότεροι τύποι συνεργασίας ήταν οι επισκέψεις μελέτης και ανταλλαγής δεδομένων και πληροφοριών, πιλοτικά σχέδια δράσης και εργασίας, καθώς και προσπάθειες για τη βελτίωση του τρόπου παροχής της κατάρτισης ώστε να οδηγήσει στην κοινή αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων.

Τα θέματα που επισημάνθηκαν στην απόφαση του 1976 συνέχισαν να αποτελούν και τα κεντρικά σημεία συνεργασίας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Το 1983, το Συμβούλιο συμφώνησε σε μια απόφαση για την εισαγωγή της τεχνολογίας της πληροφορίας στην εκπαίδευση. Μια σειρά συμπερασμάτων του Συμβουλίου το Μάιο του 1987⁶⁰, έδωσε παραπάνω ώθηση στην ευρωπαϊκή συνεργασία στο πεδίο της εκπαίδευσης με την ενθάρρυνση της έρευνας και άλλων μέτρων για να υποστηριχθεί η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, η σχολική αποτυχία και ενδοσχολική επιμόρφωση των δασκάλων.

Η ανταλλαγή των φοιτητών και άλλοι τύποι συνεργασίας στην ανώτατη εκπαίδευση συνεχίστηκαν μέσω του προγράμματος Erasmus το 1987, ενώ η σύνδεση μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης όσον αφορά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών υποστηρίχθηκε από τα προγράμματα Comett. Παρόλα αυτά, μετά το 1992 και τις επερχόμενες αλλαγές της Συνθήκης του Μάαστριχτ, δόθηκε στη συνεργασία όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης η δική της νομική βάση- άρθρο 126. Με αυτό το άρθρο, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα έπαιρνε την ευθύνη για την εξέλιξη της ποιότητας στην εκπαίδευση, με το να ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στα Κράτη Μέλη και, αν αυτό είναι αναγκαίο, να υποστηρίζει και να συμπληρώνει τις δράσεις τους. Όπως και στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης, ξεκαθαρίστηκε ότι η ευθύνη για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και για την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων άνηκε στα Κράτη Μέλη και η αναφορά για εναρμόνιση των συστημάτων διαγράφηκε.

Η πρώτη δράση που συμφωνήθηκε με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ ήταν το πρόγραμμα Socrates το 1995⁶¹. Το πρόγραμμα συνέχισε την ανταλλαγή των φοιτητών της ανώτατης εκπαίδευσης στο πρόγραμμα Erasmus, αλλά επίσης προώθησε συνεργασίες με σχολεία και σχέδια εργασίας που αφορούσαν την εκπαίδευση εργαζόμενων μεταναστών, σιγγάνων όπως επίσης και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα Socrates αναθεωρήθηκε στο άρθρο 149

⁵⁹ Resolution of the Council & of the Ministers for Education meeting within the Council of 1976 comprising an action programme in the field of education, OJ 38, 19.2.1976

⁶⁰ Conclusions of the Council & of the Ministers for Education meeting within the Council of 14 May 1987 concerning a programme of European collaboration on the integration of h&icapped children into ordinary schools & in-service training for for teachers, OJ C 211, 8.8.1987

⁶¹ Decision of the European Parliament & of the Council of 14 March 1995 establishing the Community programme 'Socrates'(819/95/EC)

της Συνθήκης του Άμστερνταμ. Μέτρα επίσης λήφθηκαν και στο πεδίο της εκπαίδευσης για την προώθηση της ελεύθερης μετακίνησης. Το 1977, η οδηγία⁶² για την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζόμενων μεταναστών υιοθετήθηκε για να βοηθηθεί η ενσωμάτωση των (εργαζόμενων) μεταναστών και των οικογενειών τους. Παρέχονταν δωρεάν εκπαίδευση καθώς και άλλα μέτρα για να τους βοηθήσουν να μάθουν τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας στην οποία βρίσκονταν. Αυτό θα γινόταν ανάλογα με τις εθνικές συνθήκες και το νομικό σύστημα. Η οδηγία σχετικά με την αναγνώριση των πτυχίων και των διπλωμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, που υιοθετήθηκε το 1988 και αφορούσε τα προγράμματα που έχουν διάρκεια τουλάχιστον τρία χρόνια, είχε επίσης να κάνει και με την ελεύθερη μετακίνηση. (Ένα δεύτερο σύστημα συστήθηκε πάνω στην ίδια γραμμή το 1992.) Το 1993, το Συμβούλιο θέσπισε το δικαίωμα κατοικίας για τους φοιτητές από άλλα Κράτη Μέλη.

Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών ήταν επίσης ένα άλλο θέμα με αυξανόμενη σημασία όσον αφορά τη συνεργασία στο εκπαιδευτικό πεδίο. Το 1985, τα Κράτη Μέλη ψήφισαν μια απόφαση⁶³ η οποία περιελάμβανε μια σειρά από μέτρα (για τα Κράτη Μέλη) για να τα εφαρμόσουν σε εθνικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τους τα νομικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους, για να προωθήσουν και παρέχουν ίσες ευκαιρίες για τα αγόρια και τα κορίτσια στην εκπαίδευση.

Η συζήτηση/ ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση ενισχύθηκε από τη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 1993 για την ανάπτυξη την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση, ενισχύοντας παράλληλα και τη γενικότερη αναθεώρηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε η στενότερη σχέση ανάμεσα στην ανώτατη εκπαίδευση και τον κόσμο των επιχειρήσεων για να μπορέσουν τα πανεπιστήμια να παίξουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης σε συνεργασία με το δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου για μια στρατηγική δια βίου μάθησης το Δεκέμβριο του 1996, αναγνώρισαν μια σειρά από προκλήσεις για τα σχολικά συστήματα, και συμπεριέλαβαν και τρόπους για την υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και για την προώθηση της χρήσης των πολυμέσων στην εκπαίδευση. Επίσης, ως μέρος της στρατηγικής για τη δια βίου μάθηση, το Συμβούλιο υποστήριξε τη διερεύνηση νέων συνεργασιών και τη δημιουργία επαφών και συνδέσεων ανάμεσα στη γενική και την επαγγελματική κατάρτιση. Το ποσοστό των σχολείων όσον αφορά τον αριθμό των νέων που εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς τα απαραίτητα βασικά προσόντα είναι ένας από τους δείκτες που ελέγχεται- μετρείται στους άξονες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση.

Το πρόβλημα της αύξησης της ανεργίας που επέμενε και στις αρχές του 1980 εντοπιζόταν σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Η μακροχρόνια ανεργία, συγκεκριμένα, αυξήθηκε σημαντικά⁶⁴. Όλες αυτές οι δυσκολίες αύξησαν τις προσδοκίες σχετικά με το ρόλο της επαγγελματικής κατάρτισης ως εργαλείο πολιτικής και στρατηγικής για την αγορά εργασίας και την απασχόληση. Το πλαίσιο της κοινής πολιτικής για την κατάρτιση συνέχισε να αναπτύσσεται μέσω μιας σειράς αποφάσεων του Συμβουλίου. Η επαγγελματική κατάρτιση θεωρήθηκε ότι είχε έναν κεντρικό ρόλο στη βελτίωση της σύνδεσης μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης, αλλά και των απαιτήσεων στην αγορά εργασίας, στην υποστήριξη των ανθρώπων που ήταν μακροχρόνια άνεργοι, και επιπλέον απέκτησε και έναν καινούριο ρόλο, στην προώθηση της ανάπτυξης των μικρομεσαίων επιχειρήσεων (Μ.Μ.Ε.) Οι αρχές της δεκαετίας του 1980 στιγματίστηκαν επίσης και από τη συνειδητοποίηση των επιδράσεων των νέων τεχνολογιών, ως κεντρικών δυνάμεων αλλαγής. Σε μια απόφαση το 1983⁶⁵, το Συμβούλιο συμφώνησε στο σημαντικό ρόλο της επαγγελματικής κατάρτισης στο να εφοδιάζει, να εξοπλίζει τους εργαζόμενους με την ικανότητα να προσαρμόζονται στις αλλαγές που προκύπτουν από τις νέες τεχνολογίες, μια ικανότητα προσαρμογής όχι μόνο για να διατηρηθεί σε χαμηλό επίπεδο η ανεργία, αλλά και για να εκμεταλλευτεί τις οικονομικές δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και να ενισχυθεί η διάδοση των εφαρμογών τους.

⁶² Council Directive of 25 July 1977 on the education of children of migrant workers (77/486/EEC), OJ L 199, 6.8.1977.

⁶³ Resolution of the Council & of the Ministers for Education meeting within the Council of 3 June 1985 containing an action programme on equal opportunities for girls & boys in education, OJ C 166, 5.7.1985.

⁶⁴ Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 πάνω από το μισό ποσοστό των νέων, ήταν άνεργοι για παραπάνω από ένα χρόνο.

⁶⁵ Resolution of the Council & the Ministers of Education meeting within the Council, of 19 September 1983 on measures relating to the introduction of new information technology in education, OJ C 256, 24/09/ 1983.



Τον Ιούλιο του 1983, το Συμβούλιο ανανέωσε και εκσυγχρόνισε το πλαίσιο για την κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης μέσω μιας απόφασης σχετικής με τις πολιτικές κατάρτισης της δεκαετίας του 1980⁶⁶. Σκοπός του ήταν να δυναμώσει και να ενισχύσει την εφαρμογή της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση αλλά και να τονίσει το στρατηγικό ρόλο της επαγγελματικής κατάρτισης η οποία έπρεπε να αναπτυχθεί ως :

- α. εργαλείο/ μέσο μιας ενεργούς πολιτικής για την απασχόληση για να προωθηθεί η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη αλλά και η προσαρμογή στη νέα δομή της αγοράς εργασίας
- β. ένα μέσο για να εξασφαλισθεί ότι οι νέοι είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την επαγγελματική ζωή και για τις ευθύνες της ενήλικης ζωή
- γ. ένα μέσο για την προώθηση των ίσων ευκαιριών για όλους τους εργαζόμενους όσον αφορά την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας

Η απόφαση αυτή αντικατόπτριζε τον τρόπο με τον οποίο η οικονομική και κοινωνική αλλαγή των είκοσι τελευταίων χρόνων⁶⁷ είχε αλλάξει το προφίλ και τη σπουδαιότητα του ρόλου της επαγγελματικής κατάρτισης. Ο ρόλος της, λοιπόν, είχε θεωρηθεί ως ιδιαίτερως σημαντικός για την επίτευξη οικονομικών και κοινωνικών σκοπών. Το 1983 το ποσοστό της ανεργίας ήταν υψηλότερο από εκείνο του 1963, ιδιαίτερα σε κάποιες συγκεκριμένες ομάδες, όπως για παράδειγμα στους νέους. Η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών μετέβαλλε τις εργασίες, τα καθήκοντα και το αντικείμενο του κάθε επαγγέλματος, απαιτούσε από τους εργαζόμενους, (νέες δεξιότητες) για να βελτιώσουν/ να ανεβάσουν το επίπεδο της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας και προκαλούσε σημαντικές αλλαγές/ μεταβολές στην απασχόληση, στο πέρασμα τη βιομηχανία στον τομέα των υπηρεσιών. Η δομή της αγοράς εργασίας επίσης άλλαζε, με την είσοδο περισσότερων γυναικών στο εργατικό δυναμικό και με ένα ποσοστό ανδρών να το εγκαταλείπουν. Αυτές οι αλλαγές έθεσαν προβλήματα για όλες τις (κοινωνικές) ομάδες αλλά κυρίως για τους νέους, η οποίοι δεν είχαν την απαραίτητη και επαρκή εμπειρία για να απασχοληθούν και χρειάζονταν επιπλέον υποστήριξη και ενίσχυση.

Ως απάντηση στις προκλήσεις αυτές που τέθηκαν αλλά και εντεινόνταν από τις αλλαγές με το πέρασμα των χρόνων, ήταν η πιο στενή συνεργασία των Κρατών Μελών αλλά και η ένωση της εμπειρίας που είχαν αποκτήσει από τις εθνικές δράσεις. Επωφελούμενα από τον ευρύτερο ευρωπαϊκό διάλογο της περιόδου εκείνης, τα Κράτη Μέλη συμφώνησαν σε αποφάσεις οι οποίες εφάρμοζαν και ανέπτυσαν μια κοινή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση μέσω ενός πλαισίου το οποίο αν και δεν είχε κανονιστικό χαρακτήρα, είχε ισχυρή πολιτική υποστήριξη⁶⁸.

Έτσι, άρχισε να θεσμοθετείται ένα ευρωπαϊκό σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη των εθνικών πολιτικών για την επαγγελματική κατάρτιση. Αυτός ο ρόλος του ευρωπαϊκού πλαισίου δράσης, ενισχύθηκε και από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το οποίο το Μάρτιο του 1982⁶⁹ συμφώνησε ότι τα Κράτη Μέλη θα έπαιρναν μέτρα τέτοια ώστε να εξασφαλίζεται ότι για τα επόμενα πέντε χρόνια ότι όλοι οι νέοι που θα έμπαιναν στην αγορά εργασίας για πρώτη φορά, θα είχαν ήδη κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση και θα είχαν αποκτήσει, με κάποιο τρόπο, επαγγελματική εμπειρία. Αυτό φάνηκε στην απόφαση του 1983 (Ιούλιος 1983⁷⁰) σύμφωνα με την οποία όλα τα Κράτη Μέλη δεσμεύονταν ότι όλοι οι νέοι, και κυρίως εκείνοι χωρίς προσόντα, θα λάμβαναν / θα μπορούσαν να επωφεληθούν από ένα εξαμηνιαίο ή, αν ήταν δυνατό και ενός χρόνου, πλήρες πρόγραμμα κατάρτισης ή απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας.

⁶⁶ Council Resolution of 11 July 1983 concerning vocational training policy in the 1980's, OJ C 193, 20.7.1983.

⁶⁷ Μετά την απόφαση που έθετε τις βασικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση.

⁶⁸ Βλέπε Bainbridge & Murray, 2000.

⁶⁹ Bulletin of the European Communities, 3-1982.

⁷⁰ Βλέπε Bainbridge & Murray, 2000.



Ενώ, λοιπόν, είχε δημιουργηθεί ένα ευρωπαϊκό σημείο αναφοράς, τα Κράτη Μέλη, από την άλλη, διατηρούσαν την ελευθερία τους ως προς το πώς θα εφαρμόζαν αυτή την κοινή πολιτική και θα είχαν τον έλεγχο όσον αφορά τη δομή, το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής κατάρτισης σε εθνικό επίπεδο. Οι αποφάσεις, λοιπόν, της περιόδου εκείνης διέκριναν, όπως ήταν αναμενόμενο, τις δράσεις σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, και επίσης έθιγαν το ζήτημα που αφορούσε την κατανομή και την οριοθέτηση των ευθυνών και των δικαιοδοσιών, κάτι το οποίο δε συνέβαινε στην αρχική απόφαση του 1963. Επιπλέον, οι αποφάσεις του 1983 τόνιζαν την ανάγκη για ευελιξία στην εφαρμογή των πολιτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς επίσης και την ανάγκη για σεβασμό στην διαφορετικότητα την ποικιλία και την ιδιαιτερότητα των εθνικών συστημάτων. Παρόλο, όμως, που είχε αναπτυχθεί η συνεργασία σε πεδία κοινού ενδιαφέροντος σε διακρατικό επίπεδο, δε φαινόταν να επιδιώκεται η ομοιογένεια και η εναρμόνιση στα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά περισσότερο τα Κράτη Μέλη προσέγγιζαν και ασχολούνταν με παρόμοια προβλήματα, αλλά με διαφορετικό τρόπο.

Ένα άλλο σημείο ήταν ότι αν και οι αποφάσεις αυτές δεν προέβλεπαν για τα Κράτη Μέλη κάποιο συγκεκριμένο προϋπολογισμό για την υλοποίηση των δράσεων που πρότειναν (η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επρόκειτο να χρησιμοποιήσει τα δικά της αποθέματα και να ζητήσει επιπλέον χρηματοδότηση από το Συμβούλιο), ήταν όμως καινοτόμες όσον αφορά την εισαγωγή νέων μορφών συνεργασίας, οι οποίες με τα χρόνια εμβαθύνθηκαν και διευρυνθήκαν. Ενσωμάτωναν επίσης και εκθέσεις και αναφορές για την καταγραφή στοιχείων σε συγκεκριμένα πεδία στα διάφορα Κράτη Μέλη, καθώς και επισκέψεις μελέτης εμπειρογνομώνων, ομάδες εργασίας για διδάσκοντες και εκπαιδευτές, πειραματισμούς μέσω πιλοτικών προγραμμάτων, δίκτυα συνεργασίας, συνεργατικές μεθόδους όσον αφορά την ανάλυση στατιστικών στοιχείων, ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και την θεσμοθέτηση της τεχνικής εξειδίκευσης στο CEDEFOP. Έτσι, η συνεργασία δεν εντοπιζόταν μόνο σε επίπεδο χάραξης πολιτικής και μόνο ανάμεσα σε εκπροσώπους κυβερνήσεων, αλλά επίσης και σε ερευνητές και επαγγελματίες, οι οποίοι εμπλέκονταν άμεσα και ασχολούνταν με τον εντοπισμό και προσδιορισμό των προβλημάτων και των δυσλειτουργιών.

Παρόλα αυτά, η ανάπτυξη και η εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση μέσω ενός μη κανονιστικού πλαισίου, το οποίο είχε εξασφαλισθεί μέσω δεσμεύσεων σε ανώτερο πολιτικό επίπεδο, άλλαξε περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ακολουθώντας μια συμφωνία ανάμεσα στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, συμφωνά με την οποία η κοινοτική χρηματοδότηση πρέπει να επικυρώνεται από ένα νομικό όργανο το οποίο βασίζεται σε Συνθήκη. Αυτή η αλλαγή επρόκειτο να έχει σημαντικές συνέπειες και εξελίξεις.

Μέχρι και την περίοδο υλοποίησης των προγραμμάτων δράσης, το μόνο νομικά επικυρωμένο όργανο και «εργαλείο», βασισμένο στο άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης ήταν η απόφαση του 1963, η οποία και έθετε τις αρχές για την εφαρμογή της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση καθώς και τη θεσμοθέτηση και τους κανόνες του Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Επαγγελματική Κατάρτιση (Advisory Committee on Vocational Training). Σύμφωνα με το άρθρο 128, για να θεσπιστεί ένα εργαλείο/ όργανο, το μόνο που απαιτούνταν ήταν η πλειοψηφία στο Συμβούλιο. Συνδιάσκεψη στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο δεν ήταν υποχρεωτική.

Η απόφαση για το Comett, η οποία καθιέρωνε και ίδρυε την πρώτη γενιά των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσης, υιοθετήθηκε το 1986 με βάση το άρθρο 128 και 235. Το άρθρο 128 συμπεριελάμβανε-κάλυπτε όλους τους τομείς⁷¹ και έδινε τη δυνατότητα για την ανάληψη δράσεων τη στιγμή που δεν υπήρχαν πιο συγκεκριμένα άρθρα συνθήκης. Για την προσθήκη του άρθρου 235 απαιτήθηκε ομοφωνία στο Συμβούλιο, μετά από συνδιάσκεψη με το Ευρωπαϊκό

⁷¹ «the catch all article» (βλέπε Bainbridge & Murray, 2000).



Κοινοβούλιο, για να γίνει αποδεκτή η πρόταση. Αυτή η διαδικασία της διπλής νομικής βάσης χρησιμοποιήθηκε, συνεπώς, για να εγκριθούν και τα προγράμματα Erasmus και Lingua, καθώς και το Helios. Παρόλα αυτά, η πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για να διορθώσει το πρόγραμμα Erasmus το 1989 αποδείχθηκε προβληματική, όχι εξαιτίας των μέτρων της, αλλά επειδή βασιζόταν μόνο στο άρθρο 128, αφήνοντας τις επιπλέον αναφορές στο άρθρο 235, οι οποίες είχαν χρησιμοποιηθεί για να υιοθετηθεί πρωτίστως το πρόγραμμα το 1987. Το Συμβούλιο πρόσθεσε το άρθρο 235, αλλά αμφισβητήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή⁷².

Η περίπτωση του προγράμματος Erasmus αποκάλυψε πολλές βασικές διαφορές ανάμεσα στα Κράτη Μέλη και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσον αφορά το βαθμό της Κοινοτικής ικανότητας (over the extent of Community competence) στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης. Τα Κράτη Μέλη ανησυχούσαν σχετικά με την πιθανότητα που διαφαινόταν/ που μπορεί να προέκυπτε από το άρθρο 128 να εισαχθούν (μέσω της αρχής της πλειοψηφίας του Συμβουλίου) νομικές υποχρεώσεις για την εφαρμογή της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση. Επιπλέον, ανησυχούσαν σχετικά με την επέκταση της πολιτικής αυτής και στην εκπαίδευση, μια και το πρόγραμμα Erasmus ασχολούνταν και με τις πανεπιστημιακές ανταλλαγές.

Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο αποφάσισε ότι δεν ήταν απαραίτητη η εισαγωγή του άρθρου 235. Σε προηγούμενες κρίσεις, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το άρθρο 128 παρείχε νόμιμα μέτρα τα οποία μπορούσαν θέσουν αντίστοιχες υποχρεώσεις συνεργασίας στα Κράτη Μέλη, συμπεριλαμβάνοντας και αυτά τα μέτρα τα οποία ίσως απαιτούσαν αλλαγές στην οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης. Το Δικαστήριο επίσης τόνισε ότι η ανώτατη εκπαίδευση τέθηκε στην υπηρεσία μιας κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, και από τη στιγμή που η εκπαίδευση είναι αυτή που προετοιμάζει για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, τότε θεωρείται επαγγελματική κατάρτιση, και γενικά η πανεπιστημιακή εκπαίδευση πληρεί και εκπληρώνει αυτούς τους όρους.

Η παραπάνω κρίση ερμήνευσε το άρθρο 128 και την απόφαση του 1963 με τέτοιο τρόπο ώστε διεύρυνε το περιθώριο των Κρατών Μελών για δράση σε ευρωπαϊκό επίπεδο στους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον και ανησυχία στα Κράτη Μέλη από την αρχή, στο Συμβούλιο το 1974, όπου είχε τονιστεί ότι η συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να αφήνει περιθώριο έκφρασης στις παραδόσεις της κάθε χώρας αλλά και να αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των πολιτικών και των συστημάτων της. Οι αποφάσεις που αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση (με το πέραςμα των χρόνων) είχαν επίσης διακριθεί σε δράσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και σε δράσεις σε επίπεδο Κρατών Μελών. Επιπλέον, τα προγράμματα δράσης περιείχαν αναφορές για την ανάγκη οι δράσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο να σεβαστούν τις παραδόσεις και τις πρακτικές αλλά και τη δύναμη των εθνικών νόμων. Ενώ αυτή η διάκριση- διευκρίνιση είχε υπάρξει πολύ σημαντική στο παρελθόν, την περίοδο εκείνη δεν αγνοήθηκε, αλλά φάνηκε όμως να είναι πιο αδύναμη και να επισκιάζεται με σκοπό τη χάραξη πολιτικών και τη διαμόρφωση μελλοντικών δράσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Αυτό που δημιουργούσε ιδιαίτερες ανησυχίες στα Κράτη Μέλη ήταν η προοπτική να δημιουργηθεί ένα νομικά θεσμοθετημένο όργανο σε ευρωπαϊκό επίπεδο το οποίο να αφορά την πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση. Αυτές οι ανησυχίες τροφοδοτήθηκαν και από τον Κοινωνικό Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων⁷³ που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της Γαλλικής Προεδρίας το 1989, το οποίο ήταν ένα μη κανονιστικό έγγραφο που απαριθμούσε κάποια 'δικαιώματα' εργαζομένων. Συμπεριελάμβανε και το δικαίωμα της πρόσβασης στην επαγγελματική κατάρτιση καθ'όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής και

⁷² Βλέπε Bainbridge & Murray, 2000.

⁷³ Community Charter of the Fundamental Social Rights of Workers, (COM 89) 248 final.



πρότεινε την ίδρυση συστημάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης που θα προέβλεπαν και άδεια κατάρτισης και επιμόρφωσης. Τον Κοινωνικό Χάρτη ακολούθησε ένας αριθμός προτάσεων από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την εφαρμογή του (των προτάσεων του Χάρτη), και που έγινε γνωστό ως Κοινωνικό Σχέδιο Δράσης. Το σχέδιο αυτό δεν περιελάμβανε τίποτα σχετικό με την πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση, αλλά η πιθανότητα να προταθεί ένα νομικά κανονιστικό όργανο/ μέσο σχετικό με την πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση που θα εισήγαγε και το δικαίωμα της άδειας για κατάρτιση- το οποίο αν προτεινόταν με βάση το άρθρο 128 θα απαιτούσε μόνο την πλειοψηφία στο Συμβούλιο για να υιοθετηθεί,- οδήγησε σε ανησυχία και έντονες πολιτικές αντιπαραθέσεις.

Οι αντιπαραθέσεις αυτές αντικατόπτριζαν και μια σειρά από κρίσιμα ζητήματα αλλά και συμφέροντα. Το ζητούμενο και η γενικότερη ανησυχία δεν αφορούσε την ανάγκη για δράση στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά κυρίως τον τύπο των δράσεων που θα ήταν κατάλληλες και που έπρεπε να αναληφούν. Τα Κράτη Μέλη είχαν θεωρήσει τον ευρωπαϊκό ρόλο και τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την επαγγελματική κατάρτιση, ως συμπληρωματικό και υποστηρικτικό προς τις δικές τους δράσεις. Παρόλα αυτά όμως, ο στόχος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας ήταν να κάνει ό,τι καλύτερο για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της ενιαίας αγοράς και το οποίο φυσικά συμπεριελάμβανε και ρυθμίσεις που αφορούσαν την προσαρμογή και των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης.

Ο διάλογος που ξεκίνησε ήταν αρκετά σύνθετος, αφού φάνηκε να εμπλέκονται πολλά αντικρουόμενα συμφέροντα και να υπάρχει διάσταση στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων σε διάφορα επίπεδα. Από τη μία πλευρά, υπήρχαν οι προϋποθέσεις για την ενδυνάμωση του ευρωπαϊκού ρόλου στην Κοινότητα όσον αφορά την πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μια και μετά την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη το 1986 και από την πίεση για την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς μέχρι το 1992, ο ρυθμός για την ευρωπαϊκή ενσωμάτωση είχε επιταχυνθεί⁷⁴.

Η ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς αποτελούσε έναν κοινό στόχο για όλα τα Κράτη Μέλη καθώς και η πεποίθηση ότι η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση είχε εξαιρετική σημασία για την επίτευξη του στόχου αυτού. Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές είχαν ενισχύσει τη συνεργασία στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης. Οι τεχνολογικές αλλαγές απαιτούσαν υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων γενικά, και η γνωμοδότηση των κοινωνικών εταίρων το 1991⁷⁵ σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί η ευρύτερη πρόσβαση για όλους σε ευκαιρίες κατάρτισης που ακολούθησε τη γενικότερη πεποίθηση ότι έπρεπε να υποστηριχτούν οι ομάδες εκείνες που ενώ χρειαζόνταν την επαγγελματική κατάρτιση είχαν λίγες πιθανότητες να την αποκτήσουν, τόνισαν τον ιδιαίτερο ρόλο που θα μπορούσε να παίξει μια αποτελεσματικά σχεδιασμένη πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης. Οι κοινωνικοί εταίροι υποστήριξαν την εξασφάλιση της πρόσβασης στην επαγγελματική κατάρτιση, ώστε να μπορούν οι εργαζόμενη να επωφελούνται από την κατάρτιση καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, αλλά τόνισαν ότι οι ρυθμίσεις που απαιτούνταν, έπρεπε να είναι συμβατές με τις εθνικές πρακτικές και να συμφωνούνται με ανοιχτές διαδικασίες ανάμεσα σε εργοδότες και εργαζόμενους ή μέσω των αντιπροσώπων τους.

Από την πλευρά όμως, των Κρατών Μελών, η καίρια αρχή της –'επικουρικότητας'⁷⁶– σύμφωνα με την οποία η Κοινότητα θα μπορούσε να επέμβει μόνο σε περιπτώσεις όπου οι στόχοι πολιτικής δε

⁷⁴ Βλέπε Bainbridge & Murray, 2000.

⁷⁵ 1991: The social partners' joint opinion on ways of facilitating the broadest possible access to training opportunities of 21 September 1991 highlighted the importance of vocational training to the success of the single market & of access to training for workers in SMEs.

⁷⁶ Εδώ αποδίδεται ο αγγλικός όρος 'Subsidiarity'.

θα μπορούσαν να επιτευχθούν επαρκώς σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, ή σε περιπτώσεις όπου η δράση στο κάποιο πεδίο ήταν συμφωνημένη σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δημιουργούσε προβληματισμούς, και σειρά από παράγοντες έπρεπε να ληφθούν υπόψη.

Ένας παράγοντας ήταν οι ήδη υπάρχουσες και θεσμοθετημένες ρυθμίσεις στα εθνικά συστήματα των Κρατών Μελών ενώ η οργάνωση τους αντικατόπτριζε τις διαφορετικές επιλογές που είχαν γίνει τις προηγούμενες περιόδους υπό το φως των διαφορετικών κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών, αλλά και των συμφερόντων των διαφόρων εμπλεκόμενων πλευρών⁷⁷.

Στο επίκεντρο επίσης βρισκόταν και ο παράγοντας της θεσμοθετημένου κανονιστικού πλαισίου (δεδικασμένο-*precedent*). Ακόμη και αν ένα Κράτος Μέλος υποστήριζε ένα κανονιστικό πλαίσιο σε ευρωπαϊκό επίπεδο το οποίο θα αφορούσε την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, δεν υπήρχε καμία εγγύηση ότι και οι μελλοντικές προτάσεις θα ήταν ικανοποιητικές και σύμφωνες με την πολιτική που θα επιθυμούσε αυτό το Κράτος Μέλος⁷⁸. Για το λόγο αυτό, υπήρχε επιφύλαξη σχετικά με τη συμφωνία κανονιστικών δράσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και έτσι τα Κράτη Μέλη αποφάσισαν ότι δεν ήθελαν επιβεβλημένες δράσεις οι οποίες μπορεί και να οδηγούσαν στην αλλαγή της οργάνωσης των συστημάτων τους, και κυρίως δεν ήθελαν αποφάσεις και μέτρα τα οποία θα λαμβάνονταν μέσω της πλειοψηφίας του Συμβουλίου.

Και στην περίπτωση αυτή, το πολιτικό συμφέρον φάνηκε να υπερισχύει του οικονομικού. Τα Κράτη Μέλη συμφώνησαν ότι αν και η επαγγελματική κατάρτιση είχε πολύ σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς, πολιτικά ήταν πιο συμφέρον για αυτά να διατηρήσουν την αποκλειστικότητα της ευθύνης για την οργάνωση της. Η αλλαγή ήταν εμφανής σχετικά με αυτά που προέβλεπε το άρθρο 128 και η απόφαση του 1963. Ο στόχος για στενότερη συνεργασία και η οποία θα οδηγούσε σε εναρμόνιση των επιπέδων της επαγγελματικής κατάρτισης, ο οποίος είχε κριθεί κατάλληλος για την Κοινότητα που αποτελούνταν από τα έξι ιδρυτικά μέλη της το 1957, δεν ήταν πλέον κατάλληλος για την τότε Κοινότητα των 12 Χωρών Μελών και των τεσσάρων⁷⁹ που διαπραγματευόντουσαν στην ένταξή τους. Οι ρυθμίσεις, οι διαφοροποιημένες δομές των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης και η προσκόλλησή των Κρατών Μελών σε αυτά, σε συνδυασμό με τη σημασία της εκπαίδευσης για τον πολιτισμό και την κοινωνική δομή τους, ώθησαν τα Κράτη Μέλη στο συμπέρασμα ότι ήταν απαραίτητο να αναθεωρήσουν την ιδέα της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση και το τι τελικά σήμαινε⁸⁰.

Το 1991, το Διακυβερνητικό Συνέδριο⁸¹ σχεδίασε τα βήματα προς την οικονομική και νομισματική ένωση και έδωσε την ευκαιρία να αναθεωρηθεί το κοινωνικό κεφάλαιο της Συνθήκης της Ρώμης, συμπεριλαμβανομένου και του Άρθρου 128. Η κοινή πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση τότε αντικαταστάθηκε με μια κοινοτική πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης για να υποστηρίξει και να τροφοδοτήσει και να ενισχύσει τις δράσεις των Κρατών Μελών υπό το άρθρο 127 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης που υπογράφηκε στο Μάαστριχτ το 1992. Σύμφωνα με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ οι αποφάσεις για τις δράσεις θα παίρνονται από μια «ειδική πλειοψηφία»⁸², μετά από συνδιάσκεψη με Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Ξεκαθαρίστηκε ότι τα Κράτη Μέλη είχαν την ευθύνη για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής κατάρτισης, και

⁷⁷ Όπως π.χ. των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών κυβερνήσεων, των κοινωνικών εταίρων, των φορέων επαγγελματικής κατάρτισης και πιστοποίησης, των επαγγελματικών ενώσεων κ.τ.λ.

⁷⁸ Για παράδειγμα μέσα σε ένα κανονιστικό πλαίσιο πολιτικής, μια πρόταση θα μπορούσε να ψηφιστεί με την έγκριση της πλειοψηφίας του Συμβουλίου και έτσι κάποια Κράτη Μέλη να υποχρεωθούν να εφαρμόσουν μία πρόταση την οποία δεν έχουν υποστηρίξει.

⁷⁹ Αυστρία, Νορβηγία, Φιλανδία και Σουηδία.

⁸⁰ Βλέπε Bainbridge & Murray, 2000.

⁸¹ Εδώ αποδίδεται ο όρος 'Inter- Governmental Conference'.

⁸² Εδώ αποδίδεται ο όρος 'Qualified majority'.



οι αναφορές για εναρμόνιση των νόμων και των ρυθμίσεων που αφορούσαν τόσο την εκπαίδευση όσο και την επαγγελματική κατάρτιση διαγράφηκαν. Η πολιτική για την εκπαίδευση διαχωρίστηκε από την πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση, και δόθηκε μια ξεχωριστή νομική βάση στο Άρθρο 126, πάνω στην οποία θα βασιζόταν η μελλοντική συνεργασία.

Μετά από την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (αλλά πριν αυτή τεθεί σε εφαρμογή), συμφωνήθηκε τον Ιούνιο του 1993⁸³ μια σύσταση, μη υποχρεωτικής εφαρμογής σχετικά με την πρόσβαση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση. Ήταν η τελευταία δράση που έγινε κάτω από την αρχή της κοινής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση. Η απόφαση αυτή εναρμονίστηκε με τη γνωμοδότηση των κοινωνικών εταίρων το 1991 όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να διευρυνθεί η αποτελεσματική πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση. Στόχος δεν ήταν να ρυθμίσει και να παρέμβει στα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης και δεν έκανε καμία αναφορά στην άδεια κατάρτισης. Από την άλλη όμως, οι προτάσεις της εστιάστηκαν στις επιχειρήσεις, τις οποίες ενθάρρυναν, αλλά και στις τοπικές και περιφερειακές αρχές να θεωρήσουν την επαγγελματική κατάρτιση ως ένα στρατηγικό εργαλείο σχεδιασμού και τις δαπάνες σε αυτήν ως επένδυση. Καλούσαν τα Κράτη Μέλη να δώσουν κίνητρα για συμμετοχή επαγγελματική κατάρτιση (αρχική και συνεχιζόμενη), όπου αυτή δεν ήταν διαδεδομένη, και να εσιτιάσουν το ενδιαφέρον σε ομάδες εργαζομένων που ήταν πιθανό να μην έχουν ευκαιρίες κατάρτισης. Η διαδικασία επίσης προέβλεπε τα Κράτη Μέλη να υποβάλουν αναφορές μετά από τρία χρόνια σχετικά με την πρόοδο που θα είχε επιτευχθεί. Στο σημείο αυτό, και διευρύνοντας το ευρωπαϊκό πλαίσιο πολιτικής, μπορούμε να πούμε ότι από την περίοδο της σύστασης, αυτή προέβλεπε, κατά κάποιο τρόπο, τη νέα πολιτική της ανάπτυξης, της ενίσχυσης και της υποστήριξης των δράσεων και των προγραμμάτων σε επίπεδο Κρατών Μελών.

Παρ' όλες τις αλλαγές που εισήχθησαν από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, τα Κράτη Μέλη δεν επεδίωξαν να αλλάξουν τη φύση της πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία είχε ακολουθηθεί μετά από τη Συνθήκη της Ρώμης. Συνέχισαν την προσέγγιση η οποία είχε χαρακτηρίσει την κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης, από τη στιγμή που οι πέντε στόχοι της Κοινωνικής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση στο Άρθρο 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ αντικατόπτριζαν τα κυριότερα πεδία πολιτικής που είχαν χαραχθεί από την προηγούμενη (Συνθήκη της Ρώμης). Οι αλλαγές είχαν εισαχθεί κυρίως για να περιοριστεί ή να διαγραφεί το ενδεχόμενο παρέμβασης στα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης των Κρατών Μελών (σε ευρωπαϊκό επίπεδο), ενώ παράλληλα θα διατηρούνταν οι διάφορες μορφές συνεργασίας.

Επίσης, εκτός από το νέο αυτό άρθρο για την επαγγελματική κατάρτιση, στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, συμπεριλαμβανόταν και μία συμφωνία που αφορούσε την κοινωνική πολιτική (το κοινωνικό πρωτόκολλο⁸⁴), ανάμεσα σε όλα τα Κράτη Μέλη⁸⁵. Η επαγγελματική κατάρτιση αποτελούσε ένα από τα ζητήματα διαλόγου, όσον αφορά την ενίσχυση της δύναμης των κοινωνικών εταίρων σε κοινοτικό επίπεδο, με σκοπό την ανάπτυξη της κοινωνικής πολιτικής. Το κοινωνικό πρωτόκολλο αφορούσε την πολιτική συμβάσεων ανάμεσα στους κοινωνικούς εταίρους σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι οποίες στη συνέχεια θα μπορούσαν να υλοποιηθούν από το Συμβούλιο, μέσω προτάσεων από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Παρόλο που η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού ήταν ένας από τους στόχους που περιλαμβανόταν στο κοινωνικό

⁸³ Council Recommendation of June 1993 on access to continuing vocational training (93/404/EEC), OJ L 181, 23.7.1993.

⁸⁴ The Social Protocol (O J C224, 31.8.1992, p.126).

⁸⁵ Εκτός από το Ηνωμένο Βασίλειο. Το πρωτόκολλο υπογράφηκε από το Ηνωμένο Βασίλειο το 1997 έτσι συνεπώς ενσωματώθηκε στο σώμα/ στο κείμενο της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις διαπραγματεύσεις που έγιναν στο Άμστερνταμ.



πρωτόκολλο, ήταν πολύ προσεκτική η αναφορά και η –μεταχείριση του όρου- για την επαγγελματική κατάρτιση. Όλες οι δομικές συμβάσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς εταίρους στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης περιορίστηκαν στην πολιτική της ενσωμάτωσης των ατόμων που είχαν αποκλεισθεί από την αγορά εργασίας. Αυτό καταδεικνύει ότι, αν και τα έντεκα Κράτη Μέλη τα οποία είχαν υπογράψει το κοινωνικό πρωτόκολλο υποστήριζαν ένα ισχυρότερο και μεγαλύτερο κοινοτικό ρόλο στην κοινωνική πολιτική, ακόμη ήθελαν να αποφύγουν τόσο κάποιες κανονιστικές προτάσεις οι οποίες μπορεί να καταπατούσαν και να περιόριζαν το δικαίωμά τους να καθορίζουν το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής κατάρτισης, όσο και τις προτάσεις για εναρμόνιση.

ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΈΝΩΣΗΣ – ΆΡΘΡΟ 127

1. Η Κοινότητα πρέπει να εφαρμόζει μια πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση η οποία θα υποστηρίζει και θα συμπληρώνει τις δράσεις των Κρατών Μελών, και παράλληλα θα σέβεται το δικαίωμα των Κρατών Μελών να διατηρούν την ευθύνη για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής κατάρτισης.
2. Η Κοινοτική δράση πρέπει να αποσκοπεί/ να στοχεύει στο να:
 - (α) διευκολύνει την προσαρμογή στις βιομηχανικές αλλαγές, συγκεκριμένα, μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και της επανακατάρτισης.
 - (β) βελτιώσει την αρχική και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση με στόχο να διευκολύνει την επαγγελματική ενσωμάτωση αλλά και επανενσωμάτωση στην αγορά εργασίας.
 - (γ) να διευκολύνει/ υποστηρίξει/ ενισχύσει την πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση και να ενθαρρύνει την κινητικότητα των εκπαιδευτικών/ διδασκόντων και εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, και κυρίως των νέων.
 - (δ) να ενταθεί το ενδιαφέρον για συνεργασία στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης ανάμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και ιδρύματα κατάρτισης και επιχειρήσεις
 - (ε) να αναπτυχθεί μια πρακτική ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών πάνω σε κοινά ζητήματα που αφορούν τα συστήματα κατάρτισης στα Κράτη Μέλη.
3. Η Κοινότητα και τα Κράτη Μέλη πρέπει να καλλιεργήσουν συνεργασία τις τρίτες χώρες αλλά και με ισχυρούς διεθνείς οργανισμούς στη σφαίρα της επαγγελματικής κατάρτισης.
4. Το Συμβούλιο, ενεργώντας σύμφωνα με τη διαδικασία που αναφέρεται στο Άρθρο 189 c και μετά από σύσκεψη με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, θα πρέπει να υιοθετήσει μέτρα ώστε να συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων που αναφέρονται στο Άρθρο, αποκλείοντας κάθε αναφορά/ κάθε στόχο εναρμόνισης των νόμων και των ρυθμίσεων των Κρατών Μελών.

Όπως και στο παρελθόν, το καινούριο πλαίσιο Κοινοτικής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση αναπτύχθηκε μέσω μη κανονιστικών οργάνων και μέσων. Το Συμβούλιο ενέκρινε μια απόφαση τον Ιούνιο του 1993⁸⁶, η οποία έδινε έμφαση ξανά στη σημασία του ρόλου της επαγγελματικής κατάρτισης στα κυριότερα πεδία πολιτικής: στην προσαρμογή στις αλλαγές, στην υποστήριξη των νέων, στην καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, ενθαρρύνοντας παράλληλα και τη συνεργασία ανάμεσα στην εκπαίδευση και κατάρτιση και τις επιχειρήσεις αλλά προωθώντας και την κινητικότητα. Επίσης, η απόφαση τόνιζε ότι έπρεπε να ενισχυθούν τόσο οι δεσμοί ανάμεσα στην γενική εκπαίδευση και τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης- ώστε να παρέχουν στους νέους επαγγελματική κατάρτιση σε μια πιο διευρυμένη βάση - όσο και οι δεσμοί ανάμεσα στην αρχική και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση. Τα ζητήματα αυτά επρόκειτο να αποτελέσουν τα κύρια συστατικά στοιχεία για την ανάπτυξη της πολιτικής για τη δια βίου μάθηση στη συνέχεια.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επίσης συνεισέφερε στη διαμόρφωση του πλαισίου της κοινοτικής πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαμόρφωση της δια βίου μάθησης μέσω της Λευκής Βίβλου για την Ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση- οι προκλήσεις και

⁸⁶ Resolution of the Council of 11 June 1993 on vocational education & training in the 1990s, OJ C 186, 8.7.1993, p.3.



οι τρόποι αντιμετώπισης στον 21^ο αιώνα⁸⁷. Η Λευκή Βίβλος παρουσίαζε μια στρατηγική για να επιτευχθούν μεγαλύτερα ποσοστά απασχόλησης και παράλληλα μεγαλύτερη ανάπτυξη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική κατάρτιση μπορούσε να παίξει πολύ σημαντικό ρόλο και στην καταπολέμηση της ανεργίας και στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας. Από την άλλη όμως, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης έπρεπε να προσαρμοστούν για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις που είχαν τεθεί. Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίστηκαν διάφορες αδυναμίες στα συστήματα, όπως για παράδειγμα η ανεπάρκεια στις δεξιότητες και ειδικότητες στους διάφορους κλάδους των επιστημών και της τεχνολογίας, ένα σχετικά υψηλό ποσοστό νέων που εγκαταλείπουν το σχολείο και την εκπαίδευση χωρίς να διαθέτουν τη βασική κατάρτιση (γεγονός το οποίο στη συνέχεια οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό), η ανεπαρκής ανάπτυξη των συστημάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης και η περιορισμένη πρόσβαση σε αυτά, η έλλειψη μιας αληθινής ευρωπαϊκής αγοράς προσόντων και δεξιοτήτων αλλά και η έλλειψη ευκαιριών για ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάθηση.

Για να κατευθύνει και να ελέγξει αυτές τις αδυναμίες η Λευκή Βίβλος προσπάθησε να προχωρήσει σε μια σειρά προτάσεων οι οποίες στόχευαν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και της συνεχιζόμενης κατάρτισης ώστε να συστηματοποιηθούν. Για να υποστηρίξει, λοιπόν, αυτούς τους στόχους η Λευκή Βίβλος ενθάρρυνε την ανάλυση των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και των τρόπων με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η συνεργασία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, φορείς και συμφέροντα, και επιπλέον, πρότεινε τον εορτασμό του Έτους της δια βίου Μάθησης, το οποίο γιορτάστηκε το 1996⁸⁸.

Ο σκοπός του εορτασμού του Ευρωπαϊκού Έτους της δια βίου Μάθησης ήταν να τονίσει την ανάγκη και την επιθυμία να συνεχίσουν οι άνθρωποι να μαθαίνουν καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους και να προκαλέσει και να τροφοδοτήσει μια συζήτηση σχετικά με το πώς τα συστήματα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Παρά το γεγονός ότι ο προϋπολογισμός ήταν μόνο 8 εκατομμύρια ECU, το Ευρωπαϊκό Έτος δια βίου Μάθησης προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον. Πάνω από 2000 προτάσεις (project) κατατέθηκαν και πάνω από 500 επιλέχθηκαν. Η προώθηση μιας συντονισμένης και οργανωμένης πρωτοβουλίας σε όλη την Ευρώπη προκάλεσε την ανταλλαγή ιδεών και καλών πρακτικών, και σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και ενθάρρυνε τη σκέψη σχετικά με το πώς θα μπορούσε, με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων φορέων και παραγόντων, να βελτιωθούν οι υπάρχουσες ρυθμίσεις και κανονισμοί στο πεδίο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης⁸⁹.

Η ανάπτυξη του πλαισίου πολιτικής συνεχίστηκε με ακόμη μία Βίβλο από την Επιτροπή, ειδικά για την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, Διδασκαλία και Μάθηση: προς μια κοινωνία μάθησης, που εκδόθηκε το 1995. Αναγνωρίζοντας 3 παράγοντες που επηρεάζουν τις εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα: την διεθνοποίηση του εμπορίου, την κοινωνία της πληροφορίας και την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας, σύστησε ότι οι πολιτικές εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης πρέπει να στοχεύουν στη διεύρυνση της γνωστικής βάσης και στη βελτίωση της απασχολησιμότητας. Οι προτάσεις της Βίβλου το 1995 παρουσιάστηκαν με τη μορφή πέντε στόχων και συνέχισαν τη διαδικασία ανάλυσης των συστημάτων, καθώς και των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσαν να βελτιωθούν (αν και ξεκάθαρα βασίζονταν στο πλαίσιο

⁸⁷ 1993 White Paper: Growth, competitiveness, employment- the challenges & ways forward into the 21st century / European Commission

⁸⁸ Decision of the European Parliament & of the Council 23 October 1995 as the 'European year of lifelong learning' (2493/95/EC), OJ L 256, 26.10.1995

⁸⁹ Βλέπε Bainbridge & Murray, 2000.



των κύριων πεδίων πολιτικής σχετικά με το ρόλο της επαγγελματικής κατάρτισης όσον αφορά την βελτίωση της απασχολησιμότητας και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού).

ΟΙ ΠΕΝΤΕ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
(ΛΕΥΚΗ ΒΙΒΛΟΣ 1995)

- (α) να ενθαρρύνει την απόκτηση νέας γνώσης μέσω της εισαγωγής ενός ευρωπαϊκού συστήματος πιστοποίησης των τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων
- (β) να ενισχύσει τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τις επιχειρήσεις μέσω προγραμμάτων μαθητείας και κατάρτισης
- (γ) να καταπολεμήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό με το να προσφέρει μια δεύτερη ευκαιρία εκπαίδευσης στις ομάδες που (τον) αντιμετωπίζουν
- (δ) να εξασφαλιστεί επάρκεια σε τρεις κοινοτικές γλώσσες
- (ε) να εξισορροπηθεί η διαχείριση των επενδύσεων σε κεφάλαιο και κατάρτιση

Αναγνωρίζοντας τη σημασία των κατάλληλων προσόντων στην εύρεση εργασίας, η Λευκή Βίβλος σύστησε την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης μέσω πιο ευέλικτων προσεγγίσεων, οι οποίες θα πιστοποιούσαν και θα αναγνώριζαν τη μάθηση που αποκτάται πέρα από την παραδοσιακή εκπαίδευση και τα επίσημα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης. Επίσης, πρότεινε να ενσωματωθεί στις μαθητείες και μια περίοδος εκπαίδευσης ή απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας στο εξωτερικό, ως ένα μέσο για την απόκτηση περισσότερων κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνταν για την αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησης. Επιπλέον, η Λευκή Βίβλος υποστήριξε την ανάγκη για μάθηση περισσότερων ξένων γλωσσών κατά την διάρκεια της επαγγελματικής κατάρτισης, και ως ευκαιρία διεύρυνσης των πνευματικών- πολιτιστικών οριζόντων αλλά και ως τρόπο να βελτιώσουν τις προοπτικές απασχόλησης, με το να ενθαρρύνονται τα άτομα να εκμεταλλεύονται τη δυνατότητα να κινούνται ελεύθερα στα Κράτη Μέλη στην έρευνα τους για εργασία. Για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, πρότεινε τη δημιουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για να βοηθηθούν οι νέοι αλλά και οι ενήλικες γενικά, οι οποίοι εγκαταλείπουν την εκπαίδευση χωρίς να έχουν αποκτήσει τα κατάλληλα προσόντα. Αν και η πρόταση αντιμετώπισε κριτική, εστίαζε και πάλι, όμως, σε τρόπους σχετικούς με το πώς θα μπορούσαν τα συστήματα να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες. Τέλος, η Βίβλος ενίσχυε την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η ανάληψη πολιτικών σε άλλες περιοχές, ιδίως στο πεδίο της φορολογικής νομοθεσίας, μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρο ή αντι-κίνητρο (ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά) στο να γίνουν επενδύσεις στην κατάρτιση.

Η έμφαση στη δια βίου μάθηση, που ενισχύθηκε από τις δύο Λευκές Βίβλους και το Ευρωπαϊκό Έτος δια βίου μάθησης, συνεχίστηκε από το Συμβούλιο, το οποίο στο τέλος του Ευρωπαϊκού Έτους, έδωσε ένα σχετικό διάγραμμα των αξόνων στρατηγικής. Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου τόνιζαν ότι η δια βίου μάθηση, η οποία είχε ιδωθεί ως αναπτυσσόμενη έννοια, ήταν απαραίτητη για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που θέτονταν από τις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, και που αυτές με τη σειρά τους είχαν συνέπειες στα ήδη υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην οργάνωσή τους. Η στρατηγική που πρότεινε το Συμβούλιο αρίθμησε μια σειρά αρχών πάνω στις οποίες μια στρατηγική δια βίου μάθησης πρέπει να βασίζεται και έθεσε ένα πλαίσιο περιοχών και πεδίων για επιπλέον ανάπτυξη.

ΜΙΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου για μια στρατηγική δια βίου μάθησης το 1996 αναγνώρισε τα παρακάτω ζητήματα/ θέματα ως ένα πλαίσιο για περαιτέρω ανάπτυξη ενασχόληση και δράση:

- (α) οι νέες προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα
- (β) οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές (considerations)
- (γ) η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση



(δ) μονοπάτια, γέφυρες και σύνδεσμοι ανάμεσα στη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση
(ε) πρόσβαση, πιστοποίηση και αναγνώριση
(στ) εκπαιδευτήι και εκπαιδευτές ενηλίκων

Μια σημαντική πλευρά της συζήτησης και του διαλόγου για τη δια βίου μάθηση ήταν το ότι είχε δοθεί έμφαση στην ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων κατάρτισης. Προηγούμενες συζητήσεις και η συνεργασία στα κύρια πεδία πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο είχαν εστιαστεί κυρίως στον υποστηρικτικό ρόλο της επαγγελματικής κατάρτισης για την επιτυχία άλλων πολιτικών- προσαρμογή στην αλλαγή, βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης (κυρίως σε συγκεκριμένες ομάδες), ίσες ευκαιρίες και ελεύθερη μετακίνηση- κινητικότητα των εργαζομένων. Παρόλα αυτά η συζήτηση και ο ευρύς διάλογος για τη δια βίου μάθηση ενθάρρυνε την ενασχόληση με τα συστήματα και τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Το πλαίσιο των πεδίων και περιοχών για περαιτέρω ανάπτυξη περιείχε εκείνα τα θέματα και τα ζητήματα που σχετιζόνταν με τη δομή των συστημάτων, τα διαφορετικά συμφέροντα που εμπλέκονταν στη διαμόρφωσή τους (των συστημάτων) και το πώς θα μπορούσε να ενισχυθεί η συνεργασία ανάμεσα σε αυτά, καθώς και το πώς τα ίδια τα συστήματα επηρεάζονταν από τις διάφορες αλλαγές. Επίσης, το πλαίσιο των πεδίων περιείχε και ζητήματα που είχαν να κάνουν και με την επιστήμη της μάθησης, όπως τα διαφορετικά –μονοπάτια- που οδηγούν στη μάθηση και ο συνδυασμός της τυπικής και μη τυπικής μάθησης. Το Συμβούλιο επίσης είχε επιστήσει την προσοχή στην ανάγκη να αναπτυχθεί ένα σύστημα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο να αυξηθεί η ελκυστικότητα της επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και η ποιότητά της, και στο να διαδοθεί η χρήση των πολυμέσων στην εκπαίδευση.

Η συζήτηση για τη δια βίου μάθηση ανύψωσε το προφίλ των θεμάτων και των ζητημάτων γύρω από τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την ποιότητα και την οργάνωση των συστημάτων που την παρείχαν. Επίσης, σημαντικό ήταν και το γεγονός ότι έδωσε έμφαση σε θέματα που αφορούσαν την πολιτική για την επαγγελματική κατάρτιση αυτή κάθε αυτή, παρά τον ρόλο υποστηρικτικό της ρόλο για την επίτευξη των στόχων σε άλλα πεδία πολιτικής.

Η συζήτηση και ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση συμπληρώθηκε και από τη συνεχώς αυξανόμενη σημασία της επαγγελματικής κατάρτισης ως ενεργού μέτρου πρόληψης αλλά και βελτίωσης των προοπτικών απασχόλησης στην αγορά εργασίας. Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, που έφταναν πάνω από 11% το 1994 καθώς και η σύγκλιση της μακροοικονομικής πολιτικής για την προετοιμασία για τη νομισματική ένωση, ενθάρρυνε τα Κράτη Μέλη να συντονίσουν τις προσεγγίσεις τους όσον αφορά την πολιτική της απασχόλησης και συνεπώς να αναπτύξουν μια Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης.

Οι ρίζες της στρατηγικής αυτής βρίσκονται στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Έσσεν, το Δεκέμβριο του 1994. Εκκινώντας από τη Λευκή Βίβλο για την Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα και απασχόληση, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμπεριέλαβε την επαγγελματική κατάρτιση μέσα στα πέντε πεδία στα οποία έπρεπε να αναληφθούν δράσεις, ώστε να καταπολεμηθεί η ανεργία. Τα άλλα πεδία περιελάμβαναν την υποστήριξη μειονεκτουσών ομάδων στην αγορά εργασίας, άτομα που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο χωρίς να διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και τους μακροχρόνια άνεργους. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο επίσης θέσπισε και μια ετήσια διαδικασία αναφοράς σχετικά με την πρόοδο που γίνεται στα πεδία που αναγνωρίστηκε ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα.

Αυτή η διαδικασία οδήγησε σε ένα έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την απασχόληση στο Λουξεμβούργο το Νοέμβριο του 1997. Το Συμβούλιο έθεσε σε άμεση εφαρμογή τους νέους όρους απασχόλησης της Συνθήκης του Άμστερνταμ- οι οποίοι δεν είχαν ακόμη εφαρμοσθεί, για να συντονιστούν οι πολιτικές των Κρατών Μελών για την απασχόληση από το 1998. Αυτό



συνεπαγόταν την ίδρυση και καθιέρωση ευρέων ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών για την απασχόληση, με την πρόοδο τους να μετριέται και να αξιολογείται από μια διαδικασία γραπτών αναφορών, στις οποίες κάθε Κράτος Μέλος έπρεπε να υποβάλει μια ετήσια Έκθεση – δηλαδή το δικό της εθνικό σχέδιο δράσης για την απασχόληση, περιλαμβάνοντας τις εξελίξεις αναφορικά με τις κατευθυντήριες γραμμές. Το Συμβούλιο θα εξέταζε τις αναφορές και θα αποφάσιζε στη συνέχεια, όπου θα έκρινε απαραίτητο, αλλαγές στις κατευθυντήριες γραμμές.

Για το 1999, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποφάσισε 22 κατευθυντήριες γραμμές, 12 από τις οποίες περιείχαν όρους που σχετίζονταν με την επαγγελματική κατάρτιση ή συνεπάγονταν και την εμπλοκή μέτρων κατάρτισης προκειμένου να εφαρμοστούν (βλ.πιν.). Στην ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση, η επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται ως ένα σημαντικό μέτρο πολιτικής για την αγορά εργασίας, και ο ρόλος της, όπως και στο παρελθόν, είναι να υποστηρίξει τους εργαζόμενους να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να βελτιώνει τις προοπτικές απασχόλησης των ατόμων –κυρίως των νέων και εκείνων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και σε κίνδυνο στην αγορά εργασίας – και να προωθεί την ισότητα των ευκαιριών. Είναι σημαντικό, όμως, και να ιδωθεί ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι ενός διευρυμένου συνόλου μέτρων, με την επαγγελματική κατάρτιση να λειτουργεί σε συνδυασμό με άλλες ενεργές πρωτοβουλίες, που αφορούν για παράδειγμα τις υπηρεσίες απασχόλησης και την φορολογία, τα συστήματα κοινής ωφελείας, τις τοπικές και περιφερειακές δραστηριότητες και τη δράση των κοινωνικών εταίρων.

ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

Η εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Στρατηγική για την Απασχόληση καταγράφεται ετησίως μέσω εθνικών (αναφορών) σχεδίων δράσης για την απασχόληση (ΕΣΔΑ), που ετοιμάζονται από κάθε Κράτος Μέλος. Τα ΕΣΔΑ έχουν ένα κοινό πλαίσιο, δομημένο γύρω από τέσσερις στρατηγικούς άξονες :

- (α) τη βελτίωση της απασχολησιμότητας,
- (β) την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας,
- (γ) την ενθάρρυνση/ ενίσχυση της προσαρμοστικότητας των επιχειρήσεων και των εργαζομένων τους,
- (δ) την ενδυνάμωση των πολιτικών για ίσες ευκαιρίες.

Οι τέσσερις αυτοί άξονες οδηγούν σε 22 κατευθυντήριες γραμμές. Πολλές από αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές περιέχουν όρους (provisions) που σχετίζονται με την επαγγελματική κατάρτιση ή με τα μέτρα επαγγελματικής κατάρτισης που έχουν χρησιμοποιηθεί στα Κράτη Μέλη για την εφαρμογή τους (των κατευθυντήριων γραμμών).

Η βελτίωση της απασχολησιμότητας

Κατευθυντήριες γραμμές 1 και 2: Να παρέχεται σε κάθε άνεργο νέο και άνεργο ενήλικα μία νέα αρχή πριν να συμπληρώσουν 6 και 12 μήνες ανεργίας, αντιστοίχως, με τη μορφή της κατάρτισης, της επαγγελματικής εμπειρίας (work practice), της εργασίας ή κάποιου άλλου μέτρου απασχολησιμότητας.

Κατευθυντήρια γραμμή 3: Να αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των ατόμων που ωφελούνται από ενεργά μέτρα που στοχεύουν στη βελτίωση της απασχολησιμότητά τους

Κατευθυντήρια γραμμή 5: Να ενθαρρυνθούν οι κοινωνικοί εταίροι να συνάψουν συμφωνίες ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες για κατάρτιση, απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας, μαθητεία αλλά και για άλλα μέτρα που πιθανόν προωθούν την απασχολησιμότητα

Κατευθυντήρια γραμμή 6: Να αναπτυχθούν οι πιθανότητες για δια βίου μάθηση

Κατευθυντήρια γραμμή 7: Να βελτιωθεί η ποιότητα των σχολικών/ εκπαιδευτικών συστημάτων για να μειωθεί ο αριθμός των νέων που εγκαταλείπουν το σχολείο

Κατευθυντήρια γραμμή 8: Να διασφαλιστεί ότι τα σχολεία προετοιμάζουν/ εξοπλίζουν τους νέους με την ικανότητα να προσαρμόζονται στις τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές αλλά και με τις δεξιότητες που είναι σχετικές με την αγορά εργασίας, και όπου είναι απαραίτητο, να προσφέρουν / να αναπτύξουν ευκαιρίες μαθητείας

Κατευθυντήρια γραμμή 9: Να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες των ανθρώπων με αναπηρίες, στις εθνικές μειονότητες και σε άλλες μειονεκτούσες ομάδες, και να αναπτύσσονται/ σχεδιάζονται μέτρα για την ενσωμάτωσή τους στην αγορά εργασίας

Η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας

Κατευθυντήρια γραμμή 11: Να ενθαρρυνθεί η αυτό-απασχόληση με τη μείωση των εμποδίων όσον αφορά την ίδρυση των μικρών επιχειρήσεων και να προωθηθεί η κατάρτιση για την επιχειρηματικότητα.

Η ενθάρρυνση της προσαρμοστικότητας των επιχειρήσεων και των εργαζομένων τους



Κατευθυντήρια γραμμή 16: Να προσκληθούν οι κοινωνικοί εταίροι να συνάψουν συμφωνίες για τον εκσυγχρονισμό της οργάνωσης της εργασίας, για την κάλυψη του ωραρίου εργασίας, την ανάπτυξη της μερικής απασχόλησης, τη δια βίου κατάρτιση και για τα διαλείμματα καριέρας (career breaks)

Κατευθυντήρια γραμμή 18: Να επανεξεταστούν τα εμπόδια που υπάρχουν στην επένδυση στους ανθρώπινους πόρους και ίσως να παρασχεθούν κίνητρα για την ανάπτυξη ενδο- επιχειρησιακής/ εσωτερικής κατάρτισης (in-house training)

Η ενδυνάμωση των πολιτικών για ισότητα ευκαιριών σε γυναίκες και άνδρες

Κατευθυντήρια γραμμή 22: Να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα άτομα εκείνα που σκέφτονται σοβαρά να επιστρέψουν στο ενεργό εργατικό δυναμικό (paid work force) και να εξεταστούν τα μέσα με τα οποία σταδιακά θα μπορούσαν να εξαλειφθούν τα εμπόδια στην πορεία.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα μέτρα εφαρμογής για τη δεύτερη φάση του προγράμματος Leonardo da Vinci (2000) δεν εντάσσονταν σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο πολιτικής. Η απουσία, λοιπόν, ενός ευρύτερου ενιαίου πλαισίου για την υποστήριξη τόσο των μέτρων του προγράμματος, όσο και των πολιτικών που υιοθετούνταν σε κάθε Κράτος Μέλος, καταδείκνυε ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορούσε να έχει τόσο ισχυρό και δομικό ρόλο ως σημείο αναφοράς, όπως στο παρελθόν. Επίσης, η ανάγκη για τη δημιουργία ενός τέτοιου πλαισίου γινόταν ακόμη πιο έντονη σε μια κρίσιμη περίοδο, όπου τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης έπρεπε να αναπροσανατολιστούν και να αναπροσαρμοστούν, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης.

Η κατάσταση αυτή όμως άλλαξε και ένα ξεκάθαρο πλαίσιο ευρωπαϊκής πολιτικής για την ανάπτυξη της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης άρχισε να διαμορφώνεται μετά από τη Σύσκεψη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισσαβόνα. Τα συμπεράσματά του έθεσαν ένα στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση μέχρι το 2010, να γίνει η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της Γνώσης στον κόσμο, ικανή για ουσιαστική και συνεχή οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και ισχυρότερη κοινωνική συνοχή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΟΝΑΣ, ΜΑΡΤΙΟΣ 2000⁹⁰

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε ένα νέο στρατηγικό στόχο για την επόμενη δεκαετία: να γίνει η πιο ανταγωνιστική και πιο δυναμική οικονομία της Γνώσης στον κόσμο, ικανή για ουσιαστική και συνεχή οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και ισχυρότερη κοινωνική συνοχή. Η επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων απαιτεί μια συνολική στρατηγική που αποσκοπεί :

- Στην προετοιμασία για την μετάβαση προς μια οικονομία και κοινωνία της Γνώσης, μέσω βελτιωμένων πολιτικών για την κοινωνία της πληροφορίας, της έρευνας και της ανάπτυξης, αλλά και μέσω της διαδικασίας για δομικό ανασχηματισμό με στόχο την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία και μέσω της ολοκλήρωσης της ενιαίας αγοράς
- Στον εκσυγχρονισμό του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, επενδύοντας στο ανθρώπινο δυναμικό και καταπολεμώντας τον κοινωνικό αποκλεισμό
- Στην υποστήριξη αυτής της υγιούς οικονομικής πρόβλεψης και των ευνοϊκών προοπτικών ανάπτυξης με την εφαρμογή των κατάλληλων μακρο-οικονομικών πολιτικών

Αυτή η στρατηγική σχεδιάστηκε για να καταστήσει ικανή την Κοινότητα να ανακτήσει τις προϋποθέσεις για πλήρη απασχόληση και να ενισχύσει την περιφερειακή συνοχή μέσα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Είναι ανάγκη το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο να θέσει ένα στόχο για την επίτευξη της πλήρους απασχόλησης στη Ευρώπη, ενόψει μιας νέας κοινωνίας, η οποία είναι περισσότερο προσαρμοσμένη στις προσωπικές επιλογές των ανδρών και των γυναικών. Εάν, λοιπόν, τα μέτρα που παρατίθενται εφαρμοστούν ενάντια σε ένα δυνατό και παγιωμένο μακρο-οικονομικό παρελθόν, ένα μέσο ποσοστό οικονομικής ανάπτυξης, ύψους 3%, θα ήταν μια ρεαλιστική προοπτική για τα επόμενα χρόνια.

⁹⁰ Πηγή: Presidency conclusions, Lisbon European Council, 23-24, March 2000. / Συμπεράσματα της προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, 23 και 24 Μαρτίου 2000. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://ue.eu.int/Newsroom/LoadDoc.asp?BID=76&DID=60917&from=&LANG=1>.



Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής θα επιτευχθεί με τη βελτίωση των ήδη υπάρχουσών διαδικασιών, με την εισαγωγή μιας νέα ανοιχτής μεθόδου συντονισμού⁹¹ σε όλα τα επίπεδα, συνδυασμένη με έναν ισχυρότερο καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την εξασφάλιση πιο συναφών στρατηγικών κατευθύνσεων και οδηγιών και αποτελεσματικότερου ελέγχου της προόδου. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο θα ορίζει μια σύσκεψη κάθε άνοιξη, για να προσδιορίζει τις σχετικές τροποποιήσεις και να εξασφαλίζει ότι αξιολογούνται (followed up).

Το σημαντικό στοιχείο που τονίστηκε στη Λισσαβόνα, ήταν ο εκσυγχρονισμός του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου έδωσαν κατευθύνσεις στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης, τονίζοντας ότι τα συστήματα πρέπει να προσφέρουν μάθηση και ευκαιρίες για κατάρτιση σε ειδικές ομάδες στόχου και να αναφέρονται και στα διάφορα στάδια της ζωής, όπως στους νέους, τους ανέργους ή και τους εργαζόμενους που απειλούνται από την ανεργία.

Επίσης, το Συμβούλιο της Λισσαβόνας έθεσε κάποιες προτεραιότητες αλλά και συγκεκριμένα κριτήρια αναφοράς για την επίτευξή τους. Το πρόγραμμα πολιτικής (προτεραιότητες, στόχοι και κριτήρια αναφοράς) που συμφωνήθηκε στη Λισσαβόνα αναπτύχθηκε αργότερα στο Συμβούλιο της Στοκχόλμης το Μάρτιο του 2001, στο Συμβούλιο της Βαρκελώνης το Μάρτιο του 2002, στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τα κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση και στα συμπεράσματα του Συμβουλίου το Μάιο του 2003. Έτσι, διαμορφώθηκε μια σειρά από κριτήρια αναφοράς με στόχο να προσαρμοστούν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της κοινωνίας της Γνώσης και να παρέχουν απασχόληση υψηλότερου επιπέδου και καλύτερης ποιότητας.

ΠΡΟΣ ΤΟ 2010: ΟΡΙΣΜΕΝΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

- Αύξηση του μέσου ποσοστού απασχόλησης στην Ε.Ε. από 61% όσο το δυνατόν εγγύτερα στο 70% έως το 2010 (67% έως το 2005).⁹²
- Αύξηση του αριθμού των γυναικών που συμμετέχουν στην απασχόληση από το μέσο όρο του 51% σε άνω του 60% έως το 2010.
- Αύξηση του μέσου ποσοστού απασχόλησης στην Ε.Ε. ανδρών και γυναικών ηλικίας 55 έως 64 ετών σε 50%.
- Έως το 2010, το μέσο ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο θα πρέπει να είναι το πολύ 10% σε ολόκληρη την Ε.Ε.
- Έως το 2010, μείωση κατά τουλάχιστον 15% της διαφοράς μεταξύ των φύλων σε ό,τι αφορά τον αριθμό των αποφοίτων στους τομείς των μαθηματικών, των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, διασφαλίζοντας παράλληλα αύξηση του συνολικού αριθμού των αποφοίτων.
- Έως το 2010, το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση στην Ε.Ε. θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 12,5 % του ενήλικου πληθυσμού σε ηλικία εργασίας (24-64 ετών).

⁹¹ Η Ανοιχτή Μέθοδος του Συντονισμού εφαρμόζεται ως ένα μέσο και εργαλείο για την ανάπτυξη μια συνεπούς και ουσιαστικής στρατηγικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση μέσα στο πλαίσιο των Άρθρων 149 και 150 της Συνθήκης. Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας προσδιόρισαν την Ανοιχτή Μέθοδο του Συντονισμού «ως ένα μέσο διάδοσης των πιο αποτελεσματικών πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τόνισε ότι θα είναι μια εντελώς αποκεντρωτική προσέγγιση η οποία θα βασίζεται και θα χρησιμοποιεί ποικίλες μορφές συνεργασιών και θα σχεδιαστεί έτσι ώστε να βοηθηθούν τα Κράτη Μέλη να αναπτύξουν σταδιακά τις δικές τους πολιτικές». Η Ανοιχτή Μέθοδος του Συντονισμού βασίζεται σε εργαλεία, όπως δείκτες και κριτήρια αναφοράς καθώς και σε συγκρίσεις των πιο αποτελεσματικών πρακτικών, περιοδικούς και συστηματικούς ελέγχους, αξιολογήσεις, ομαδικές αναθεωρήσεις κ.τ.λ. Όσον αφορά τους επιμέρους στόχους εφαρμόζεται με διαφοροποιημένο τρόπο, χρησιμοποιώντας σε κάθε περίπτωση τα πιο κατάλληλα εργαλεία. Αυτό δίνει τη δυνατότητα να επικεντρωθεί η δράση στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων. (βλέπε το Detailed Work Programme on the follow up of the objectives of education & training systems in Europe: Joint report by the Council & the Commission to the Barcelona European Council).

⁹² Presidency conclusions, Stockholm European Council, 23-24 March 2001, paragraph 3..



- Έως το 2010 τουλάχιστον 85% των ατόμων ηλικίας 22 ετών θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁹³.
- Σημαντική αύξηση της κατά κεφαλήν επένδυσης σε ανθρώπινο δυναμικό.
- Συμφωνία επί συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
- Ανάπτυξη ενός ευρωπαϊκού πλαισίου για τον προσδιορισμό των νέων βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να παρέχονται μέσω της δια βίου μάθησης.
- Προσδιορισμός τρόπων προώθησης της κινητικότητας προς όφελος των σπουδαστών και εκπαιδευτικών, καθώς και του εκπαιδευτικού και ερευνητικού προσωπικού.
- Βελτίωση της απασχολησιμότητας και μείωση των διαφορών όσον αφορά τις δεξιότητες.
- Αύξηση της απασχόλησης στον κλάδο των υπηρεσιών⁹⁴.

Το πρόγραμμα εργασιών που προέκυψε το Μάρτιο του 2000 δεν εστίαζε αποκλειστικά στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, αλλά το σημαντικό σημείο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας ήταν ότι ένωσε και συνέδεε μια σειρά προγραμμάτων πολιτικής για την υποστήριξη ενός πρωταρχικού στρατηγικού στόχου, θέτοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην καρδιά του σχεδίου για την επίτευξή του στόχου αυτού. Το Συμβούλιο αναγνώρισε άμεσα τη δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση και κατάρτιση ως σημαντικά πεδία πολιτικής αλλά και, έμμεσα, ως σημαντικά «εργαλεία-μέσα» πολιτικής τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη δράσεων σε άλλα πεδία πολιτικής, όπως στην απασχόληση και την κοινωνική πολιτική, στην οικονομία, στην τεχνολογία, στην έρευνα, στην επιχειρηματικότητα, τη βιομηχανία.

Τα ζητήματα που έθετε το ευρωπαϊκό πλαίσιο πολιτικής δεν ήταν καινούρια, αλλά παρόμοια προβλήματα επισημαίνονταν και στη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση» το 1993. Μέχρι το 2000 είχε μεν σημειωθεί πρόοδος, αλλά από την ανάλυση της αγοράς εργασίας και από το ρυθμό της οικονομικής ανάπτυξης της Ε.Ε., προέκυπτε ότι οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές έπρεπε να επισπευσθούν, αν ήταν να επιτευχθεί ο στρατηγικός στόχος, αλλά και επειδή :

- Το 2001, σχεδόν 40% του πληθυσμού ηλικίας 25 έως 64 ετών στην Ευρωπαϊκή Ένωση δε διέθετε επαγγελματικά προσόντα ανώτερα από την υποχρεωτική εκπαίδευση.⁹⁵
- Το 2001, περίπου 45% των νέων ηλικίας 19 έως 22 ετών στην Ευρωπαϊκή Ένωση δε συμμετείχαν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση
- Το 2001, περίπου το 34 % των γυναικών ηλικίας 25 έως 64 ετών δε διέθεταν επαγγελματικά προσόντα ανώτερα από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτό επηρεάζει τις προοπτικές τους για απασχόληση, καθώς 83 % των γυναικών ηλικίας μεταξύ 25 και 54 ετών με τριτοβάθμια εκπαίδευση εργάζονταν το 2001, σε σύγκριση με μόνο 49% των γυναικών που είχαν ολοκληρώσει μόνο τη βασική εκπαίδευση
- Κατά μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι γυναίκες αντιπροσώπευαν ποσοστό μικρότερο από 20% των εγγεγραμμένων σε πανεπιστημιακά τμήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ανάλογο ήταν και το ποσοστό στους κλάδους της μηχανικής. Αντίστοιχα, οι άνδρες αντιπροσώπευαν ποσοστό μικρότερο από 25 % στις σχολές υγείας και κοινωνικών επιστημών

⁹³ Council conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks). Official journal of the European Communities of 7 June 2003, C 134, p. 3-5. (Διαθέσιμο και στο διαδίκτυο: http://europa.eu.int/eurlex/en/dat/2003/c_13420030607en00030004.pdf).

⁹⁴ European benchmarks in education and training: follow up to the Lisbon European Council / Communication from the European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. (COM (2002) 629 final).

⁹⁵ Το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί σε περισσότερα από 75 εκατομμύρια άτομα- δηλαδή περισσότερα από τον πληθυσμό της Γαλλίας, της Ιταλίας ή του Ηνωμένου Βασιλείου (βλέπε Bainbridge & Murray, 2000).



- Κατά μέσο όρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση εργάζονταν ποσοστό μικρότερο του 50% των ατόμων ηλικίας 55 ετών και άνω
- Οι περισσότερες νέες θέσεις εργασίας που θα δημιουργηθούν έως το 2010 θα αφορούν τους προηγμένους τομείς υπηρεσιών, και στα διοικητικά και τεχνικά επαγγέλματα. Από την άλλη όμως, θα υπάρχει ακόμη σημαντική ζήτηση για εργαζόμενους με χαμηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων στις υπηρεσίες και τη μεταποίηση. Στο πλαίσιο των τάσεων αυτών, οι ελλείψεις σε εργατικό δυναμικό προβλέπονταν έντονες, τόσο στο χαμηλότερο επίπεδο του φάσματος των δεξιοτήτων, όσο και στο ανώτερο.

Το νέο πλαίσιο πολιτικής και η εισαγωγή της ανοικτής μεθόδου του συντονισμού έδωσαν μια σαφή κατεύθυνση και υποστήριξαν τα Κράτη Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο να αντιμετωπίσουν με αποφασιστικότητα την υλοποίηση των αναγκαίων αλλαγών. Ο έλεγχος της προόδου συστηματοποιήθηκε, με συγκεκριμένους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες και κριτήρια αναφοράς, χρονοδιάγραμμα για την επίτευξή τους, αξιολογήσεις και ομαδικές αναθεωρήσεις (peer review). Επιπλέον, ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές μεταφράστηκαν σε εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων και την υιοθέτηση κατάλληλων μέτρων.

Με λίγα λόγια, τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας παρείχαν το σκελετό για την ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού πλαισίου πολιτικής, το οποίο αφορούσε άμεσα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, και το οποίο διαμορφώθηκε και συνεχίζει να τροποποιείται μέσω διάφορων πρωτοβουλιών και πολιτικών που βρίσκονται σε εξέλιξη, ανατροφοδοτήσεων και αναγκών που προκύπτουν από τις αναφορές, τα στατιστικά στοιχεία και τις αξιολογήσεις. Οι κυριότεροι άξονες- πεδία της ανάπτυξης πολιτικής στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που καθόρισαν τις νέες δράσεις από τη Λισσαβόνα και έπειτα μπορούν να συνοψιστούν στα εξής :

1. η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και η σύνδεσή της με την Ευρωπαϊκή στρατηγική για την απασχόληση,
2. ο προσδιορισμός συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ενσωματώνοντας κριτήρια αναφοράς και υποστόχους,
3. η προώθηση της κινητικότητας,
4. η ανάπτυξη της εκπαίδευσης και μάθησης με ηλεκτρονικά μέσα (e-Europe),
5. η συντονισμένη συνεργασία (διαδικασίες Μπρουζ- Κοπεγχάγης).

Το ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο στοχεύει, μέσα από διάφορες πρακτικές που θα εξεταστούν στη συνέχεια, στο να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει της διακρατικές συνεργασίες, την κινητικότητα, την ανάπτυξη «εργαλείων» σε ευρωπαϊκό επίπεδο (εργαλεία διαφάνειας, ευρωπαϊκό βιογραφικό, σύστημα μεταφοράς εκπαιδευτικών μονάδων, ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων κ.τ.λ.), καθώς και, γενικά, κοινές προσεγγίσεις για την εξασφάλιση της ποιότητας κ.ά. Αυτά με τη σειρά της, υποστηρίζουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκού πεδίου δια βίου μάθησης, το οποίο αναφέρεται όχι μόνο στον τρόπο που τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης λειτουργούν, αλλά της και στην αλληλεπίδρασή της με άλλα συστήματα π.χ. συγκριτικά, με τα συστήματα άλλων χωρών, ή τομεακά και σε άλλα πλαίσια, της με της επιχειρήσεις και την οικονομία. Οι συγκεκριμένοι στόχοι και η μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα επικεντρώνονται στη βελτίωση τόσο των συστημάτων όσο και του περιεχομένου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι πρωτοβουλίες που αφορούν την κινητικότητα εξετάζουν πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μάθησης και πώς η αύξηση της κινητικότητας ανάμεσα στα συστήματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης μπορεί να υποστηρίξει την ελεύθερη μετακίνηση των εργαζομένων. Η διαδικασία του συντονισμού και της συνεργασίας στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση υποστηρίζει την εφαρμογή του πλαισίου πολιτικής.



Με βάση τα συμπεράσματα του Μαρτίου το 2000 στη Λισσαβόνα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Ιούνιο του 2000 στη Santa Maria da Feira⁹⁶, ζήτησε από τα Κράτη Μέλη να προσδιορίσουν στρατηγικές και πρακτικές για την καλλιέργεια της δια βίου μάθησης. Το πλαίσιο πολιτικής που προέκυψε από τα συμπεράσματα της Λισσαβόνας εστιάζει τόσο στο πώς η δια βίου μάθηση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της απασχόλησης όσο και στο πώς τα συστήματα πρέπει να ανασχηματοστούν, ώστε να κάνουν τη δια βίου μάθηση πραγματικότητα.

Εκτός από τις δράσεις του προγράμματος Leonardo da Vinci, ο ρόλος της δια βίου μάθησης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης για την ενίσχυση της απασχόλησης είχε τονιστεί και συμπεριληφθεί και στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση.

Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική που συμφωνήθηκε το 1997, αποτελεί μια διαδικασία προσδιορισμού πεδίων πολιτικής για συνεργασία και συντονισμό (μέσω τακτικών αναφορών και αναθεωρήσεων), και αποτέλεσε μια καλή βάση για τις αποφάσεις που πήρε το Συμβούλιο στη Λισσαβόνα. Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας στις αρχές της δεκαετίας του 1990 καθώς και η σύγκλιση της μακροοικονομικής πολιτικής ενόψει της νομισματικής ένωσης, ενθάρρυναν τα Κράτη Μέλη να συντονίσουν τις πολιτικές τους που αφορούσαν την απασχόληση. Έτσι, θεσπίστηκαν (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λουξεμβούργου, 1997) κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με βάση τέσσερις άξονες: την απασχολησιμότητα, την επιχειρηματικότητα, την προσαρμοστικότητα και την ισότητα των ευκαιριών. Ο ρόλος της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης πάντα υπήρξε εξαιρετικά σημαντικός για την Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης, και το 1998, 9 από τις βασικές 19 κατευθυντήριες γραμμές, αναφέρονταν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Εστιασμένες κυρίως στον άξονα της απασχολησιμότητας, οι κατευθυντήριες γραμμές επικεντρώθηκαν στην πρόσβαση στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση για την αύξηση των προοπτικών απασχόλησης και για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δια βίου μάθηση με την ενθάρρυνση συνεργασιών, κυρίως με τους κοινωνικούς εταίρους, και με την προώθηση των επενδύσεων στην ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση. Το 1999, οι κατευθυντήριες γραμμές για την πρόσβαση στη δια βίου μάθηση ενισχύθηκαν, και τα Κράτη Μέλη καλούνταν να προσδιορίσουν και να θέσουν στόχους που αφορούσαν τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση. Μια νέα γραμμή είχε προτεθεί, η οποία αφορούσε την ανάπτυξη πολιτικής για την «ενεργό γήρανση» (active ageing), και στόχευε στο να εξασφαλιστεί ότι οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν να παραμείνουν ενεργοί στην αγορά εργασίας, μέσω της συνεχούς πρόσβασης στη δια βίου μάθηση. Το 2001, η σπουδαιότητα του ρόλου της δια βίου μάθησης αντικατοπτρίστηκε σε ένα νέο οριζόντιο στόχο της Ε.Σ.Α., ο οποίος παρότρυνε τα Κράτη Μέλη να αναπτύξουν στρατηγικές, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του 2000, στη Santa Maria da Feira⁹⁷.

Με σαφή οικονομικό προσανατολισμό και ιδιαίτερη έμφαση στην αγορά εργασίας, οι κατευθυντήριες γραμμές τόνιζαν την ανάγκη για αποτελεσματικά συστήματα κατάρτισης που να μπορούν να ανταποκριθούν στην παραγωγή και καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και κάλυψη των νέων απαιτήσεων για προσαρμογή στην κοινωνία της γνώσης και της οικονομίας.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας το Δεκέμβριο του 2000⁹⁸, θέσπισε την ποιότητα ως τον ακρογωνιαίο λίθο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων εργασίας κοινωνικής πολιτικής, κάνοντας την ποιότητα στην εργασία έναν πολύ σημαντικό στόχο της Ε.Σ.Α. Επίσης, το Συμβούλιο στη Νίκαια ζήτησε και μία αξιολόγηση σε βάθος όσον αφορά τα 5 πρώτα χρόνια εφαρμογής (1997-2002) του

⁹⁶ Presidency conclusions European Council Santa Maria da Feira, 19-20 June 2000, paragraph 33.

⁹⁷ Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τον Ιούνιο του 2000 ζήτησε από την Επιτροπή και τα Κράτη Μέλη να καθορίσουν συλλογική στρατηγική που να επιτρέπει σε όλους τους ευρωπαίους να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης δια βίου.

⁹⁸ Presidency conclusions: Nice European Council, 7, 8 & 9 December 2000.



σχεδίου της Ε.Σ.Α. Αυτό, έγινε στην Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2002⁹⁹. Η Ανακοίνωση αναγνώριζε μια ξεκάθαρη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών απασχόλησης όσον αφορά τους κοινούς στόχους που είχαν τεθεί από το σχέδιο της Στρατηγικής. Στην αρχική στρατηγική, η βελτίωση της απασχολησιμότητας είχε ιδωθεί ως ένας τρόπος διευθέτησης του προβλήματος της ανεργίας. Αυτή η άποψη όμως για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας είχε σταδιακά διευρυνθεί για να καλύψει όλο το φάσμα και τις ανάγκες της επαγγελματικής ζωής, συμπεριλαμβάνοντας την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της ανεργίας από τη μία, αλλά και την προώθηση της συνεχούς ανανέωσης των δεξιοτήτων από την άλλη. Το πρόβλημα της έλλειψης των κατάλληλων δεξιοτήτων που αντιμετώπισε η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, υπογράμμισε τόσο τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων όσο και της απόκτησης και ανανέωσης προσόντων καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής¹⁰⁰. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο, ήταν ότι η ανακοίνωση υποστήριζε ότι η Ευρωπαϊκή στρατηγική απασχόλησης είχε συμβάλει στο να υπάρξει αλλαγή στο κέντρο βάρους των εθνικών πολιτικών, οι οποίες δεν εστίαζαν στην αντιμετώπιση της ανεργίας, αλλά στους τρόπους και τα μέσα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην οικονομική ανάπτυξη¹⁰¹. Έτσι, η παραπάνω διαπίστωση σε συνδυασμό με την ανάγκη για συνεχή κατάρτιση και πρόσβαση στη γνώση, συνέβαλαν στο να γίνει η δια βίου μάθηση μία από τις σημαντικότερες πολιτικές προτεραιότητες. Εφαρμόζοντας, λοιπόν, τα Κράτη Μέλη τις κατευθύνσεις της στρατηγικής για την απασχόληση χρησιμοποιούν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με αυξανόμενο ρυθμό, ως ένα ενεργό εργαλείο για την προώθηση της απασχολησιμότητας, της προσαρμοστικότητας και της ανταγωνιστικότητας.

Η ανοιχτή μέθοδος του συντονισμού, πέρα από τη συμβολή της στη σύγκλιση των πολιτικών, σύμφωνα με την άποψη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στη στρατηγική της απασχόλησης καλλιέργησε συνεργασίες καθώς και νέες συνεργατικές μεθόδους, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι ετήσιες αναφορές και ο έλεγχος αύξησαν και βελτίωσαν την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα Κράτη Μέλη. Οι διαδικασίες 'ομαδικής αναθεώρησης' (peer review) για την αξιολόγηση της δυνατότητας μεταφοράς των αποτελεσματικότερων πρακτικών, επίσης επέτρεψε να γίνουν πολλές αναλύσεις σε βάθος. Η θεσμική συνεργασία εντατικοποιήθηκε, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ανάμεσα στο Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Η έμφαση που είχε δοθεί στις πολιτικές απασχόλησης, κυρίως, παρά σε πολιτικές που αφορούσαν την αγορά εργασίας, σήμαινε ότι η ετήσια προετοιμασία για τα Εθνικά Σχέδια Δράσης είχε συμβάλει και στη στενότερη συνεργασία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα υπουργεία των Κρατών Μελών, καθώς και ανάμεσα στους κοινωνικούς εταίρους ώστε να προσδιοριστεί και ο δικός τους ρόλος (των κοινωνικών εταίρων) στο σχεδιασμό της στρατηγικής και να διαμορφώσουν ένα δικό τους σχέδιο δράσεων για την ανάπτυξη των «δια βίου» δεξιοτήτων και προσόντων. Παρά όμως τη θετική αξιολόγηση, οι αρχικές κατευθυντήριες γραμμές θεωρήθηκαν –σύνθετες– και το 2002, οι κατευθυντήριες γραμμές αναπτύχθηκαν σε 18 δράσεις με βάση 4 άξονες και διαιρέθηκαν σε υποπεδία, με έξι οριζόντιους στόχους, ενώ το 2003¹⁰² μειώθηκαν και απλοποιήθηκαν για να εναρμονιστούν με άλλες γραμμές οικονομικής πολιτικής και με το πεδίο δράσης των κοινωνικών εταίρων. Οι νέες κατευθυντήριες γραμμές επεδίωκαν 3 στόχους:

⁹⁹ Taking stock of five years of the European employment strategy: communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic & Social Committee & the Committee of the Regions. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. (COM(2002) 416 final).

¹⁰⁰ Action plan for Skills & mobility/ European Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. (COM(2002) 72 final).

¹⁰¹ Impact of the European employment strategy/ European Commission. Brussels: European Commission, 2002.

¹⁰² Council decision on guidelines for the employment policies of Member States. Official Journal of the European Communities, L 197, 5.8.2003.



- την πλήρη απασχόληση,
- την ποιότητα και την παραγωγικότητα στην εργασία,
- την κοινωνική συνοχή και ένταξη.

Οι παραπάνω στόχοι εστίαζαν σε 10 προτεραιότητες που υποστηρίζονταν από μια σειρά δράσεων και κριτηρίων αναφοράς. Οι τέσσερις άξονες της απασχολησιμότητας, προσαρμοστικότητας, της επιχειρηματικότητας και των ίσων ευκαιριών δεν υπήρχαν, αλλά βρίσκονταν ανάμεσα στις προτεραιότητες, οι οποίες και αφορούσαν τις πολιτικές «ενεργούς γήρανσης», επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό και καταπολέμησης των διακρίσεων.

Οι νέες προτάσεις της στρατηγικής της απασχόλησης άφηναν έξω τον οριζόντιο στόχο για τη δια βίου μάθηση, και έκαναν τη δια βίου μάθηση αυτόνομη κατευθυντήρια γραμμή. Η στρατηγική απασχόλησης ήταν ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη και τον έλεγχο διαφορετικών πλευρών της δια βίου μάθησης, όπως εμφανίζονταν στα διάφορα Κράτη Μέλη και αυτό εξηγεί πώς η στρατηγική διευρύνθηκε για να καλύψει όλα τα στάδια της επαγγελματικής ζωής, από τη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία μέχρι και την «ενεργή γήρανση». Έτσι, επίσης εξηγείται και η επίδραση της στρατηγικής της απασχόλησης στην ανάπτυξη της πολιτικής για την ευρωπαϊκή εκπαίδευση και κατάρτιση. Ζητήματα όπως η μείωση της σχολικής διαρροής, η ενίσχυση της παροχής κατάρτισης για μελλοντικές επιχειρηματικές δραστηριότητες και η επένδυση στους ανθρώπινους πόρους, τα οποία διαμορφώνουν ένα μέρος του πλαισίου και των στόχων της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έχουν τις ρίζες τους στην Ευρωπαϊκή στρατηγική απασχόλησης. Το 2001 το Συμβούλιο σε μια απόφασή του¹⁰³ κατέδειξε τη στενή σχέση μεταξύ της απασχόλησης και της εκπαίδευσης και κατάρτισης, τονίζοντας ότι η διαδικασία ανάπτυξης ενός πλαισίου πολιτικής και η στρατηγική απασχόλησης έχουν αποκρυσταλλώσει και έχουν φέρει στο προσκήνιο τις απόψεις των Κρατών Μελών και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής πάνω σε θέματα προτεραιότητας.

Παρόλα αυτά όμως, η στρατηγική απασχόλησης δεν πρέπει να θεωρείται στρατηγική για τη δια βίου μάθηση, γιατί αποτελεί στρατηγική για το δομικό ανασχηματισμό της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας για την αύξηση της απασχόλησης. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση καθώς και η δια βίου μάθηση δεν είναι λύσεις για την επίτευξη της απασχόλησης ή για την καταπολέμηση της ανεργίας, αλλά μέσα και παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της γενικότερης στρατηγικής για την απασχόληση. Έτσι και η στρατηγική απασχόλησης από μόνη της, δεν μπορεί να αναπτύξει τη δια βίου μάθηση, διότι η καλλιέργεια της δια βίου μάθησης απαιτεί μια διαδικασία ανασχηματισμού των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και μπορεί να συμπληρωθεί και να επιτευχθεί και από τη συνδρομή και άλλων μέσων, ένα από τα οποία είναι και η στρατηγική για την απασχόληση.

Με βάση το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Santa Maria da Feira, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το Μνημόνιο δια βίου μάθησης¹⁰⁴. Το Μνημόνιο αναγνώριζε τη δια βίου μάθηση ως μια διαδικασία μάθησης που συμβαίνει καθόλη τη διάρκεια της ζωής αλλά και επιπλέον έδινε έναν πολύ σημαντικό ορισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων (τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση) και πρόβαλε και έξι μηνύματα- κλειδιά για την ανάπτυξή της: νέες βασικές δεξιότητες για όλους, περισσότερες επενδύσεις στους ανθρώπινους πόρους, καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση, αξιολόγηση της μάθησης, ενίσχυση της καθοδήγησης και των συμβουλευτικών υπηρεσιών (guidance, counseling), το άνοιγμα της μάθησης πιο κοντά στο σπίτι (closer to home).

¹⁰³ Council Resolution of 13 July 2001 on the role of education & training in employment related policies. Official journal of the European Communities, C 204, 20.7.2001.

¹⁰⁴ Memorandum on lifelong learning. Brussels, 30.10.2000. (SEC 2000/1832).



Η Επιτροπή στην ανακοίνωσή της που ακολούθησε το Νοέμβριο του 2001¹⁰⁵ επανέλαβε τη σημασία της ποιότητας του ανθρωπίνου κεφαλαίου για την ανταγωνιστικότητα και έδωσε έμφαση στους στόχους της δια βίου μάθησης, συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνική ένταξη, την ενεργή συμμετοχή και την προσωπική ανάπτυξη¹⁰⁶. Επίσης, η ανακοίνωση τόνιζε και το γεγονός ότι οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υστερούσαν σε σχέση με την Αμερική και την Ιαπωνία όσον αφορά τις επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και ότι το μόνο το 10% του ευρωπαϊκού εργατικού δυναμικού επωφελείται από προγράμματα κατάρτισης.

Η ανακοίνωση έδινε έμφαση σε 6 βασικά σημεία για να υποστηρίξει τα Κράτη Μέλη, τους κοινωνικούς εταίρους και όλα τα άλλα εμπλεκόμενα μέρη να αναπτύξουν συνεπείς και συστηματικές στρατηγικές δια βίου μάθησης. Αν και τα σημεία ήταν πολύ κοντά στις αρχές του Μνημονίου, υπήρχε μια μικρή διαφοροποίηση, και συγκεκριμένα υποστήριζαν: την ανάπτυξη συνεργασιών, τη λεπτομερή ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και απαιτήσεων, την αύξηση των κρατικών και ιδιωτικών επενδύσεων στη μάθηση, την πρόσβαση στις ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης, την αξιολόγηση της μάθησης και την εισαγωγή ελέγχου ποιότητας. Το Μάρτιο του 2002 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη δέχτηκε την ανακοίνωση, και ζήτησε να εγκριθεί μια απόφαση για τη δια βίου μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση.

Η απόφαση συμφωνήθηκε τον Ιούνιο του 2002¹⁰⁷ και καλούσε τα Κράτη Μέλη να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν αρχές στηριζόμενα στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε σύνδεση με την Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης με στόχο :

1. την προώθηση της δια βίου μάθησης με τη θέση στόχων για αυξημένες επενδύσεις στους ανθρώπινους πόρους και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για ενθαρρυνθεί η ιδιωτική επένδυση στη μάθηση
2. την ανάπτυξη της μάθησης στο χώρο εργασίας
3. τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των διδασκόντων και των εκπαιδευτών
4. την ενθάρρυνση μέτρων για την πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για τη γεφύρωση ανάμεσα στην τυπική, άτυπη και μη-τυπική μάθηση
5. την ανάπτυξη συγκεκριμένης πληροφόρησης, καθοδήγησης και συμβουλευτικών υπηρεσιών
6. την αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση.

Επιπλέον, η απόφαση καλεί την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να καλλιεργήσει συνεργασία ανάμεσα στα πεδία της μη τυπικής μάθησης, της διαφάνειας των προσόντων και της ποιότητας, και δίνει τον πιο σαφή και ολοκληρωμένο ορισμό για τη δια βίου μάθηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ- ΕΝΑΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ¹⁰⁸

.....η δια βίου μάθηση πρέπει να καλύπτει τη μάθηση από την προσχολική ηλικία και να φτάνει μέχρι και μετά τη συνταξιοδότηση, περιλαμβάνοντας όλο το φάσμα της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Επιπλέον, ως δια

¹⁰⁵ 'Προκειμένου να διευκολύνει τη μετάβαση προς μια κοινωνία της γνώσης, η Επιτροπή υποστηρίζει την υλοποίηση των στρατηγικών δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και συγκεκριμένες ενέργειες, για την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο στόχος αυτός βρίσκεται στο επίκεντρο της στρατηγικής της Λισσαβόνας και ειδικότερα του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010». Τα Κράτη Μέλη δεσμεύτηκαν να υλοποιήσουν παρόμοιες στρατηγικές έως το 2006.' Making a European area of lifelong learning a reality: communication from the Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (COM(2001) 678 final).

¹⁰⁶ Το Συμβούλιο δέχτηκε με ικανοποίηση την ανακοίνωση της Επιτροπής και το γεγονός ότι η ανακοίνωση καθιέρωνε τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση ως μία από τις κατευθυντήριες αρχές στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης / Ψήφισμα του Συμβουλίου της 27^{ης} Ιουνίου 2002, για τη δια βίου μάθηση (Επίσημη Εφημερίδα C 163, 09.7.2002).

¹⁰⁷ Council Resolution of 27 June on lifelong learning. Official Journal of the European Communities, C 163, 9.7.2002.

¹⁰⁸ Πηγή: The Official Journal of the European Communities.



βίου μάθηση πρέπει να θεωρηθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες που συμβαίνουν και αναλαμβάνονται κατά τη διάρκεια του βίου, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων μέσα σε μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική και/ ή σχετιζόμενη με την απασχόληση, προοπτική. Τέλος, μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι βασικές αρχές πρέπει να είναι: το άτομο ως το υποκείμενο της μάθησης, η ουσιαστική ισότητα των ευκαιριών και η ποιότητα στη μάθηση.

Η ανακοίνωση και η απόφαση για τη δια βίου μάθηση δίνουν έμφαση στην ανάγκη για επαρκείς πόρους και χρηματοδότηση σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας¹⁰⁹ και την προτροπή του για αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων στους ανθρώπινους πόρους. Στο ίδιο κλίμα κινείται και η ανακοίνωση που εκδόθηκε τον Ιανουάριο του 2003 «Αποτελεσματικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: μια επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη»¹¹⁰ όπου προβάλλονται μερικά σημαντικά σημεία που αφορούν τις επενδύσεις στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση, τονίζοντας ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση –υποφέρει- από έλλειψη επενδύσεων στους ανθρώπινους πόρους και καταλήγει ότι είναι απαραίτητη επιπλέον κρατική χρηματοδότηση, αλλά και, κυρίως, ιδιωτική, καθώς και αποκεντρωτικές πρακτικές και καλύτερη διανομή και διαχείριση των οικονομικών πόρων.

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε μια αναφορά¹¹¹ (βλ.πίνακα) με την οποία αναγνώριζε σύγκλιση στην ανάλυση και τους στόχους ανάμεσα στα Κράτη Μέλη και συνόψισε τις θέσεις τους σε πέντε σημεία-κλειδιά: την ποιότητα, την πρόσβαση, το περιεχόμενο, το άνοιγμα και την αποτελεσματικότητα και στη συνέχεια η αναφορά διατύπωσε έξι στόχους :

1. τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης και μάθησης στην Ευρώπη
2. να γίνει η πρόσβαση στην μάθηση ευκολότερη και να επεκταθεί σε όλα τα στάδια της ζωής
3. να εκσυγχρονιστεί ο ορισμός των βασικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κοινωνία της γνώσης
4. να ανοιχτεί και να έρθει πιο κοντά η εκπαίδευση και η κατάρτιση στην τοπική κοινωνία, στην Ευρώπη και στον κόσμο
5. να γίνεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων
6. η ανάπτυξη νέων συνεργασιών και δικτύων με τα σχολεία

Η αναφορά επίσης υπέδειξε μια διαδικασία για την εφαρμογή της ανοιχτής μεθόδου του συντονισμού, η οποία συμπεριλάμβανε ελέγχους με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών για την μέτρηση της προόδου με συγκεκριμένα κριτήρια αναφοράς και τον προσδιορισμό κοινών πεδίων ανάμεσα στα Κράτη Μέλη για ομαδικές αναθεωρήσεις, γνωμοδοτήσεις (peer review) και ανταλλαγή πληροφοριών και αποτελεσματικών πρακτικών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο μελέτησε την αναφορά το Φεβρουάριο του 2001 και στα συμπεράσματά του¹¹² ο τίτλος της αναφοράς διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει και τα συστήματα κατάρτισης¹¹³ και εστίασε πάλι την προσοχή στην ανάγκη αξιολόγησης: της επίτευξης των στόχων, της υποστήριξης της πολιτικής για την πρόοδο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, της ανάπτυξης και της εφαρμογής αλλά και της προώθησης της συνεργασίας ανάμεσα στα Κράτη Μέλη.

ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

¹⁰⁹ Presidency conclusions: Lisbon European Council 2000.

¹¹⁰ Investing efficiently in education & training: an imperative for Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003. (COM(2002) 779 final)

¹¹¹ The concrete future objectives of education systems: report from the Commission. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (COM(2001) 59 final)

¹¹² Council Conclusions of 14 February 2002 on the follow up to the report on the concrete future objectives of education & training systems. Official Journal of the European Communities, C 58, 5.3.2002

¹¹³ Εδώ αποδίδεται η φράση 'the concrete future objectives of education & training systems'.

(Η ΑΡΙΘΜΗΣΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΙ ΣΤΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ)¹¹⁴

- **1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση**
 - 1.1 Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών
 - 1.2 Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης
 - 1.3 Εξασφάλιση της πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους
 - 1.4 Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνικές σπουδές
 - 1.5 Βέλτιστη χρήση των πόρων
- **2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης**
 - 2.1 Ανοικτό περιβάλλον μάθησης
 - 2.2 Ελκυστικότερη μάθηση
 - 2.3 Υποστήριξη της ενεργοποίησης/ δραστηριοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής
- **3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοιχτά στον ευρύτερο κόσμο**
 - 3.1 Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας, καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία
 - 3.2 Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος
 - 3.3 Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών
 - 3.4 Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών
 - 3.5 Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η σημασία που έχει η αναφορά για την εξέλιξη των πολιτικών αλλά και την επιδίωξη της συνοχής στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Όπως διαφάνηκε στο πρώτο μέρος της ιστορικής ανάλυσης της εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 υπήρχε ένας έντονος και οξυμμένος διάλογος ανάμεσα στα Κράτη Μέλη και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σχετικά με την ευθύνη και τις δικαιοδοσίες τους στην οργάνωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, τα Κράτη Μέλη ανέλαβαν την πλήρη ευθύνη για το πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης και έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι μέχρι τη Λισσαβόνα, τα Κράτη Μέλη επέδειξαν μια αντίσταση και απροθυμία στο να προσδιορίσουν κοινούς στόχους σε ευρωπαϊκό επίπεδο στο συγκεκριμένο πεδίο.

Το Συμβούλιο όμως στη Λισσαβόνα είχε εξαιρετικά στρατηγική σημασία διότι οδήγησε σε ευρωπαϊκό επίπεδο σε συμφωνία στόχων που αφορούσαν σε πολύ ευαίσθητα πεδία, πράγμα που την προηγούμενη περίοδο δεν είχε επιτευχθεί.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Στοκχόλμη το Μάρτιο του 2001¹¹⁵, ενέκρινε τους στόχους και ζήτησε μια τροφοδοτική αξιολόγηση και αναφορά για τη σύσκεψή του στη Βαρκελώνη το 2002. Τον Ιούλιο το Συμβούλιο αποφάσισε επίσης ότι το πρόγραμμα εργασίας για τους στόχους θα καλύπτει την περίοδο μέχρι το 2004, (μέσα στο μακροπρόθεσμο πλαίσιο στόχων για το 2010) με την έκδοση συχνών και τακτικών αναφορών και θα βρίσκεται συνδεδεμένο με τη στρατηγική που αναπτύσσεται για την απασχόληση καθώς και με άλλους οργανισμούς όπως ο ΟΟΑΣΑ και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Το Συμβούλιο στη Βαρκελώνη το 2002 ενέκρινε «το πρόγραμμα εργασίας για το 2010» και επαύξησε το στόχο να γίνουν παγκοσμίως τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σημείο αναφοράς για την ποιότητά τους.

Το περιεχόμενο των στόχων που τέθηκαν καταδεικνύουν την ορμή που υπήρχε πίσω από την πολιτική συνεργασίας στο πεδίο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Στόχοι είχαν συμφωνηθεί και στο παρελθόν είτε για τη βελτίωση των ίδιων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είτε, όπως στην περίπτωση της Ε.Σ.Α, και για να διευκολυνθεί η επίτευξη των στόχων σε άλλα

¹¹⁴ Report from the Education Council to the European Council “the concrete future objectives of education and training systems”: 5980/01 EDUC 123 of 14 February 2001. Brussels: Council of the European Union, 2001.

¹¹⁵ Presidency conclusions: Stockholm European Council, 23 -24 March 2001



πεδία πολιτικής. Παρόλα αυτά, αυτή ήταν η πρώτη φορά που οργανωνόταν ένα τόσο λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας, με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και μετρήσιμους στόχους. Επίσης, οι στόχοι και η τροφοδοτική αξιολόγηση (follow up) παρείχαν μια στρατηγική οι οποία συνέδεε την εκπαίδευση και την κατάρτιση πιο στενά από ποτέ, και ενθαρρύνοντας μια σειρά από διαφορετικές πρωτοβουλίες και συνεργασίες.

Τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια στη Λισσαβόνα και στη Santa Maria da Feira αναγνώρισαν τη σημασία των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη δημιουργία και διαμόρφωση ενός ανταγωνιστικού εργατικού δυναμικού, και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε ένα σχέδιο δράσης για μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα (e learning) για την περίοδο 2001-2004¹¹⁶, προσδιορίζοντας γραμμές δράσης.

Τα σημαντικότερα ζητήματα πολιτικής σχετικά με την ανάπτυξη της μάθησης με ηλεκτρονικά μέσα ήταν η εξασφάλιση ότι όλα τα σχολεία ήδη διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, οι διδάσκοντες είναι 'ψηφιακά εγγράμματοι' (digitally literate), για να διδάσκουν και να παραδίδουν την ηλεκτρονική μάθηση και η θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών αρχών (standards) καθώς και παιδαγωγικού πλαισίου για ουσιαστική χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Η ανάπτυξη συνεχίστηκε καθώς η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρήγαγε ένα σχέδιο δράσης το 2002¹¹⁷ με το οποίο μεγάλη έμφαση δινόταν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η ηλεκτρονική μάθηση θεωρήθηκε ως ένας αποτελεσματικός μηχανισμός ο οποίος μπορεί να παρέχει συνεχόμενη, έγκαιρη και πάνω στην εργασία (on the job) κατάρτιση, με λιγότερο κόστος από ό,τι οι παραδοσιακές μέθοδοι εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Επίσης, προτάσεις για κριτήρια αναφοράς όσον αφορά τη μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα συμπεριλαμβάνονταν στην Ανακοίνωση της Επιτροπής το Νοέμβριο του 2002¹¹⁸, η οποία πρότεινε ακόμη και μια σειρά από στατιστικούς συμπληρωματικούς δείκτες. Το Δεκέμβριο του 2002, η Επιτροπή πρότεινε και ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης για την περίοδο 2004- 2006¹¹⁹

Η συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση φαίνεται να έχει παίξει πολύ αποφασιστικό ρόλο στη δημιουργία μιας μελλοντικής ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ευρώπη την τελευταία δεκαετία έχουν δημιουργήσει νέες απαιτήσεις και έχουν υπογραμμίσει την ανάγκη για ευρωπαϊκή διάσταση στη εκπαίδευση και την κατάρτιση. Επιπλέον, η μετάβαση προς μια οικονομία της γνώσης φέρει νέες προκλήσεις για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων.

Στη Λισσαβόνα τονίστηκε ότι η ανάπτυξη μιας υψηλής ποιότητας Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης είναι σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της στρατηγικής, κυρίως για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, της κινητικότητας, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας.

Η αναφορά σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης το 2001 προσδιόρισε τα τρία νέα πεδία κοινής δράσης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο ενώ στη Βαρκελώνη το 2002, τονίστηκε η

¹¹⁶ The e learning action plan: designing tomorrow's education. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (COM(2001)172 final)

¹¹⁷ E-Europe: an information society for all: an action plan to be presented in view of the Sevilla European Council, 21-22 June 2002. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (COM(2002) 263 final)

¹¹⁸ E-Europe 2005: benchmarking indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (COM (2002) 665 final).

¹¹⁹ Proposal for a decision of the European Parliament & of the Council adopting a multi-annual programme (2003-2006) for the effective integration of the Information & Communication Technologies (ICT) in education & training systems in Europe (eLearning Programme). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (COM (2002) 751 final).



ανάγκη για την ανάληψη επιπλέον δράσεων για τη δημιουργία εργαλείων και ρυθμίσεων για τη διασφάλιση της διαφάνειας των διπλωμάτων και των προσόντων, παρόμοιων με εκείνων που προωθούνταν από τη διακήρυξη της Μπολόνια, αλλά αυτή τη φορά αφορούσαν το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Εκπαίδευση, Νεολαία και Πολιτισμός) εξέδωσε μια απόφαση το Νοέμβριο του 2002 στην οποία υποστήριζε την ενισχυμένη συνεργασία στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και καλούσε τα Κράτη Μέλη και την Επιτροπή, μέσα στο πλαίσιο των υπευθυνότητων και να των δικαιοδοσιών τους, να εμπλέξουν τις υποψήφιες χώρες και τους κοινωνικούς εταίρους ώστε να προωθηθεί και να αυξηθεί η συνεργασία.

Αναγνώριζε ότι οι στρατηγικές δια βίου μάθησης¹²⁰ και κινητικότητας είναι απαραίτητες για την προώθηση της απασχολησιμότητας, της ενεργούς συμμετοχής, της κοινωνικής ένταξης και της προσωπικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη μιας Ευρώπης της Γνώσης και η εξασφάλιση ότι η αγορά εργασίας είναι ανοιχτή για όλους αποτελούν μεγάλες προκλήσεις για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, διότι υπάρχει η ανάγκη για αυτά να προσαρμόζονται συνεχώς στις νέες εξελίξεις και στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ενδυνάμωση της συνεργασίας στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση είναι ένας παράγοντας που θα συμβάλει στην ομαλή και επιτυχημένη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και θα εκπληρώσει τους στόχους που προσδιορίστηκαν από το Συμβούλιο της Λισσαβόνας. Το CEDEFOP και το E.T.F. αποτελούν πολύ σημαντικά σώματα για την υποστήριξη της συνεργασίας αυτής.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ¹²¹ ΠΟΥ ΘΑ ΕΠΙΔΙΩΧΘΟΥΝ ΜΕΣΩ ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Πάνω στη βάση των παρακάτω προτεραιοτήτων το Συμβούλιο σκοπεύει να αυξήσει την εθελοντική συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με σκοπό να προωθηθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η διαφάνεια και η αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσόντων, και έτσι να ιδρυθεί μια βάση για την αύξηση της κινητικότητας και τη διευκόλυνση της πρόσβασης στη δια βίου μάθηση:

- **Ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης:** στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στοχεύοντας στη στενότερη συνεργασία με σκοπό να διευκολυνθεί και να προωθηθεί η κινητικότητα και η ανάπτυξη πολλαπλών συνεργασιών και άλλων διακρατικών πρωτοβουλιών, όλα για να αυξηθεί το προφίλ του ευρωπαϊκού πεδίου εκπαίδευσης και κατάρτισης σε διεθνές πλαίσιο και να αναγνωριστεί ως παγκόσμιο σημείο αναφοράς
- **Διαφάνεια, πληροφόρηση και καθοδήγηση:**
 - η αύξηση της διαφάνειας στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής εργαλείων πληροφόρησης και δικτύων, περιλαμβάνοντας τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία όπως το Ευρωπαϊκό βιογραφικό, το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες και το Europass σε ένα ενιαίο πλαίσιο
 - ενίσχυση των πολιτικών, των συστημάτων και των πρακτικών που υποστηρίζουν την πληροφόρηση, την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική στα Κράτη Μέλη, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης, ιδίως σε ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση στη μάθηση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τη μεταφορά και την αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσόντων με σκοπό να υποστηριχτεί η επαγγελματική και η γεωγραφική κινητικότητα των πολιτών της Ευρώπης
- **Αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσόντων:**
 - εξετάζοντας πως η διαφάνεια, συγκρισιμότητα, η μεταφορά και η αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσόντων ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες και βαθμίδες μπορεί να προωθηθεί με την ανάπτυξη επιπέδων αναφοράς, κοινών αρχών και μέτρων πιστοποίησης, συμπεριλαμβανομένου και ενός συστήματος μεταφοράς μονάδων για τα συστήματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

¹²⁰ Priorities identified in the Resolution on lifelong learning adopted by the Council of the European Union (Education & Youth) on 27 June 2002.

¹²¹ Priorities identified in the Resolution on the promotion of enhanced European co-operation on vocational education and training approved by the Council of the European Union (Education, Youth and Culture) on 12 November 2002.



- αύξηση της υποστήριξης για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των προσόντων σε τομεακό επίπεδο, με την ενίσχυση της συνεργασίας και του συντονισμού κυρίως όσον αφορά τους κοινωνικούς εταίρους

- ανάπτυξη μια σειρά από κοινές αρχές σχετικά με την πιστοποίηση της άτυπης και της μη τυπικής μάθησης με στόχο τη διασφάλιση μεγαλύτερης συμβατότητας ανάμεσα στις προσεγγίσεις στις διάφορες χώρες και στα διάφορα επίπεδα.

• **Εξασφάλιση ποιότητας:**

- προώθηση της συνεργασίας όσον αφορά την εξασφάλιση της ποιότητας με ιδιαίτερη έμφαση στην ανταλλαγή μοντέλων και μεθόδων, καθώς και κοινών κριτηρίων και αρχών που αφορούν την ποιότητα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

- ιδιαίτερη έμφαση στις μαθησιακές ανάγκες των διδασκόντων και των εκπαιδευτών σε όλες τις βαθμίδες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η παραπάνω απόφαση του Συμβουλίου εγκρίθηκε¹²² από τους Υπουργούς Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης των Κρατών Μελών, των υποψήφιων χωρών, από την Επιτροπή και τους Ευρωπαίους κοινωνικούς εταίρους στη σύσκεψή τους στις 29-30 Νοεμβρίου το 2002 στην Κοπεγχάγη, ως στρατηγική για τη βελτίωση της απόδοσης, της ποιότητας και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η ενδιάμεση ομόφωνη αναφορά του Συμβουλίου και της Επιτροπής¹²³ την άνοιξη του 2004 συνοψίζοντας τα πρώτα αποτελέσματα της διαδικασίας της Κοπεγχάγης και αναγνωρίζει το ρόλο της στην ενθάρρυνση ανασχηματισμών, υποστήριξης δια βίου μάθησης και ανάπτυξης αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε παράγοντες κλειδιά και ανάμεσα στις χώρες.

Η αναφορά αυτή τονίζει την ανάγκη για την ανάπτυξη κοινών σημείων αναφοράς και αρχών ως βασικό ζήτημα προτεραιότητας αλλά και την εφαρμογή τους σε εθνικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές συνθήκες. Είναι γεγονός ότι από το Νοέμβριο του 2002, το Συμβούλιο έχει συμφωνήσει σε μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων τα οποία θεωρεί ότι προέρχονται από την ενίσχυση της συνεργασίας στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση, και κυρίως σε σχέση με: το ανθρώπινο κεφάλαιο και την κοινωνική συνοχή και την ανταγωνιστικότητα, την καθοδήγηση, τις αρχές για την αναγνώριση και την πιστοποίηση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, εξασφάλιση ποιότητας, το ενιαίο πλαίσιο για τη διαφάνεια των προσόντων και των ικανοτήτων.

Επίσης, όμως, υποστηρίζεται ότι πρέπει να τεθούν και νέες προτεραιότητες τόσο σε εθνικό, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι οποίες πρέπει να εστιαστούν :

- στην εικόνα και στην ελκυστικότητα της επαγγελματικής πορείας μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με σκοπό να αυξηθεί η συμμετοχή σε αυτή.
- στην σύνδεση της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας μιας Οικονομίας της Γνώσης, για τη δημιουργία ενός εργατικού δυναμικού με υψηλή εξειδίκευση και κυρίως εξαιτίας της δυνατής επιρροής της δημογραφικής αλλαγής και της ανάγκης για αναβάθμιση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των εργαζόμενων μεγαλύτερης ηλικίας
- στις ανάγκες των ατόμων με χαμηλή εξειδίκευση (περίπου 80 εκατομμύρια άτομα, ηλικίας 25 με 64 στην Ευρωπαϊκή Ένωση) και των μειονεκτούσων ομάδων αποσκοπώντας στην επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και στην αύξηση της συμμετοχής στην αγορά εργασίας
- στη συστηματική συλλογή και ανάλυση στατιστικών στοιχείων που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

¹²² Maastricht Communiqué on the Future priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education & Training (VET) 2004, (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002).

¹²³ Joint Education Council Report on the implementation of the Lisbon Strategy: 'Education & Training 2010: The success of Lisbon hinges on urgent reforms' February 2004.



- στην ανάπτυξη και εφαρμογή του Ευρωπαϊκού συστήματος μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Μια άλλη σύσκεψη Υπουργών αναμένεται να γίνει στο Ελσίνκι το 2006 για την αξιολόγηση της εφαρμογής και για να αναθεωρηθούν οι προτεραιότητες και οι στρατηγικές για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ 2010	
2000	<u>ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΟΝΑΣ</u> Στρατηγικός στόχος για την Ευρωπαϊκή Ένωση για το 2010: <ul style="list-style-type: none"> • η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης • συνεχής οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας • μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή
2002	<u>ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΒΑΡΚΕΛΩΝΗΣ</u> <ul style="list-style-type: none"> • Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να γίνουν σημείο αναφοράς παγκοσμίως για την ποιότητά τους
2002	<u>Η ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ ΚΟΠΕΓΧΑΓΗΣ</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκη για ενισχυμένη συνεργασία στο πεδίο της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης
2003	<u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης μέχρι το 2010
2004	<u>ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΜΑΑΣΤΡΙΧΤ</u> Αναθεώρηση των στόχων της Κοπεγχάγης + ΝΕΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (εθνικό +ευρωπαϊκό επίπεδο)
2005	<u>ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΤΗΣ ΛΙΣΣΑΒΟΝΑΣ</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ενσωματωμένες κατευθυντήριες γραμμές για την απασχόληση και την ανάπτυξη • Περισσότερες επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο και προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις νέες απαιτήσεις
2006	<u>ΕΛΣΙΝΚΙ</u> <ul style="list-style-type: none"> • Δεύτερη αναθεώρηση των στόχων της Κοπεγχάγης και του Μάαστριχτ
2008	<u>ΠΑΡΙΣΙ</u> <ul style="list-style-type: none"> • Τρίτη αναθεώρηση των στόχων της Κοπεγχάγης και του Μάαστριχτ

Η ευρωπαϊκή πολιτική, λοιπόν, για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ενισχύθηκε και συμπληρώθηκε από τη συμβολή των κοινωνικών εταίρων στους κοινωνικούς διαλόγους σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Η εμφάνιση ενός πιο αυτόνομου ευρωπαϊκού κοινωνικού διαλόγου έδωσε τη δυνατότητα στους κοινωνικούς εταίρους να αναπτύξουν ένα πλαίσιο δράσεων για τη δια βίου ανάπτυξη ικανοτήτων¹²⁴, το οποίο αναγνωρίζει τέσσερις προτεραιότητες:

- την αναγνώριση/ προσδιορισμό και την πρόβλεψη των αναγκών σε ικανότητες και δεξιότητες
- την αναγνώριση και την πιστοποίηση των δεξιοτήτων και των προσόντων
- την πληροφόρηση, την υποστήριξη και την καθοδήγηση
- τους πόρους.

¹²⁴ «Framework of actions for the life long development of competencies & qualifications» evaluation report, UNICE/UEARME, CEEP, ETUC 2006 Διαθέσιμο και στο διαδίκτυο: www.resourceetuc.com και www.unice.org/erc



Οι τέσσερις αυτές προτεραιότητες καλύπτονται από την ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, αλλά από την άλλη όμως, περιγράφουν και αποτελούν και ένα θεματολόγιο-πρόγραμμα ενασχόλησης και δράσης (agenda) για τους κοινωνικούς εταίρους. Αυτό το πλαίσιο δράσεων περιλαμβάνει διαδικασίες συντονισμού, ελέγχου και μετρησιμότητας, σε επίπεδο κοινωνικών εταίρων, το οποίο επίσης μπορεί να τροφοδοτηθεί και να τροφοδοτήσει την ανοιχτή μέθοδο του συντονισμού.

Οι αλλαγές στη δομή του τομεακού κοινωνικού διαλόγου σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Ευρωπαϊκοί τομεακοί οργανισμοί δραστηριοποιούνται με διάφορους τρόπους για να βελτιώσουν την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και να αναπτύξουν τη δια βίου μάθηση. Επιπλέον, η προσπάθεια που γίνεται στο τομεακό κοινωνικό διάλογο σε ευρωπαϊκό επίπεδο και αφορά τη μέτρηση και την ανάπτυξη προσόντων/ δεξιοτήτων ανά τομέα, έχει ενσωματωθεί και ενισχυθεί από τη διαδικασία της Μπρουζ-Μπολόνια. Το προφίλ της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης αναβαθμίζεται στις συζητήσεις στα ευρωπαϊκά συμβούλια εργασίας. Σε κάθε εθνικό σύστημα οι κοινωνικοί εταίροι παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Ο κοινωνικός διάλογος και η οποιαδήποτε άλλη εμπλοκή από την πλευρά των κοινωνικών εταίρων στα Κράτη Μέλη, όπως για παράδειγμα στα τριμερή σώματα (tripartite bodies), είναι εκτεταμένες και εμφανείς σε όλα τα επίπεδα πολιτικής της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και της εφαρμογής της: εθνικό, περιφερειακό, τομεακό, τοπικό.

Οι κοινωνικοί εταίροι εφαρμόζουν το πρόγραμμα δράσης τους (agenda) μέσω διαφορετικών τύπων συνεργασίας, συμπεριλαμβανομένων γνωμοδοτήσεων, κοινών μελετών και σχεδίων εργασίας, δηλώσεων που αφορούν την ανάπτυξη πολιτικής, προετοιμασία πρακτικών εγχειριδίων κατάρτισης (practical training manuals) και κοινή συμμετοχή σε σχέδια εργασίας. Παρόλο που έχουν διαφορετικό βαθμό επιρροής (σε κάθε Κράτος Μέλος) και ρόλο στην ανάπτυξη της πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τα διαφορετικά επίπεδα κοινωνικού διαλόγου στην Ευρώπη αλληλοενισχύονται και αλληλοεπιδρούν. Οι τέσσερις προτεραιότητες στο πλαίσιο δράσης που συμφωνήθηκε από τους κοινωνικούς εταίρους σε ευρωπαϊκό επίπεδο επηρεάζει το πρόγραμμα δράσης τους (agenda) σε εθνικό και τομεακό επίπεδο. Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι τέσσερις αυτές προτεραιότητες αντικατοπτρίζουν τις ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα και τα θέματα πάνω στα οποία οι κοινωνικοί εταίροι εργάζονταν για πολλά χρόνια και σε αυτούς εναποτίθεται το μεγαλύτερο κομμάτι της ευθύνης για την εφαρμογή τους (των δράσεων).

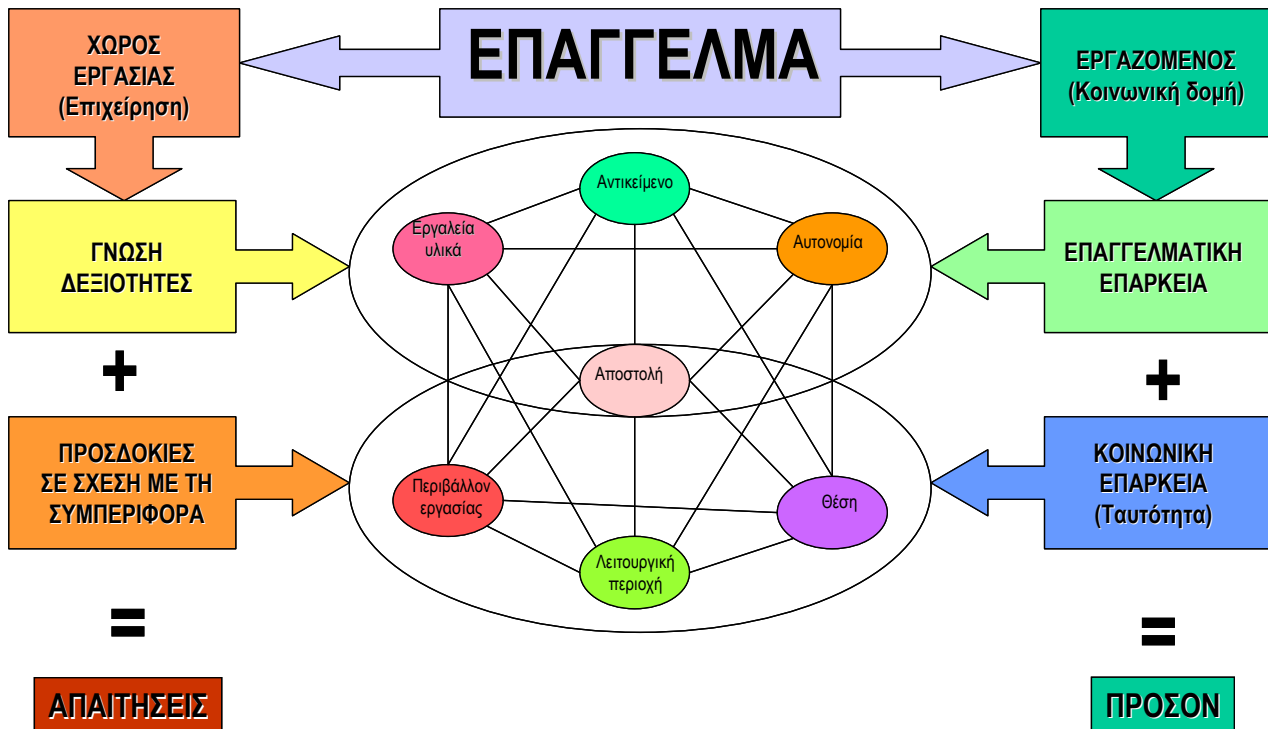
Το Μάρτιο του 2002 οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι υιοθέτησαν ένα πλαίσιο δράσεων για τη δια βίου ανάπτυξη των ικανοτήτων και των προσόντων, στην προσπάθειά τους να συμβάλουν στην εφαρμογή της στρατηγικής της Λισσαβόνας, και αναγνώρισαν 4 τομείς προτεραιότητας για δράση. Αυτές οι προτεραιότητες είναι:

- ο προσδιορισμός και η πρόβλεψη των αναγκών για ικανότητες και προσόντα, μέσω:
 1. της συλλογικής και συγκριτικής ανάλυσης των αναγκών σε ικανότητες, δεξιότητες και προσόντα σε εθνικό, διακρατικό και τομεακό επίπεδο και
 2. της συνεργασίας με τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, για να υποστηριχθούν οι επιχειρήσεις στο να προσαρμόσουν τις πολιτικές τους που αφορούν τους ανθρώπινους πόρους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες.
- η αναγνώριση και η πιστοποίηση ικανοτήτων και προσόντων, μέσω 1. της θεσμοθέτησης μέσων και εργαλείων αναγνώρισης και πιστοποίησης και 2. μέσω της διασφάλισης της διαφάνειας των προσόντων, διότι η ενέργεια αυτή είναι απαραίτητη για την απασχολησιμότητα των εργαζομένων αλλά και για το σχεδιασμό πολιτικών ανάπτυξης ικανοτήτων στις επιχειρήσεις.
- η πληροφόρηση, υποστήριξη και η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Για να μπορέσει να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι εργαζόμενοι και οι επιχειρήσεις μπορούν να επιδιώξουν μια στρατηγική

ανάπτυξης ικανοτήτων, είναι απαραίτητο όλες οι πλευρές να έχουν πρόσβαση σε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και συμβουλές, ώστε να προσαρμόσουν τις πληροφορίες αυτές στις ανάγκες τους αλλά και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές.

- η κινητοποίηση των πόρων, η οποία αφορά τη χρηματοδότηση, το χρόνο και τους ανθρώπινους πόρους και είναι μία εξαιρετική προτεραιότητα η οποία απαιτεί στενή συνεργασία, σχεδιασμό και συν-επενδύσεις με τις τοπικές αρχές, τις επιχειρήσεις και τους εργαζόμενους.

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι αποφάσισαν την κατάθεση ετήσιων αναφορών σχετικά με τις εθνικές δράσεις που αναλαμβάνονται στα Κράτη Μέλη σύμφωνα με τις παραπάνω τέσσερις προτεραιότητες. Οι εθνικές αναφορές (2003, 2004, 2005) καταδεικνύουν ότι οι κοινωνικοί εταίροι σε όλα τα Κράτη Μέλη, συζητούν και δίνουν πολύ μεγάλη έμφαση στο ζήτημα της ανάπτυξης των ικανοτήτων με βάση τις εθνικές ανάγκες, καθώς οι οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικά μέσα και εργαλεία για να καλλιεργήσουν τη δια βίου ανάπτυξη των ικανοτήτων και των προσόντων σε εθνικό, τομεακό και επιχειρησιακό επίπεδο.



Σχήμα 7

Το πλαίσιο δράσεων για τη δια βίου ανάπτυξη των ικανοτήτων και των προσόντων ήταν το πρώτο που υιοθετήθηκε από τους Ευρωπαίους κοινωνικούς εταίρους. Η σπουδαιότητα των διαπραγματεύσεων των Ευρωπαίων κοινωνικών εταίρων έγκειται στο ότι οδήγησαν στον προσδιορισμό των τεσσάρων προτεραιοτήτων για δράση οι οποίες ήταν κοινές για όλους τους εθνικούς κοινωνικούς εταίρους στις περισσότερες χώρες. Επίσης, το πλαίσιο αυτό έδωσε μια ώθηση για αλλαγή, υποστηρίζοντας τις προηγούμενες δράσεις των κοινωνικών εταίρων για την ανάπτυξη των ικανοτήτων ενώ παράλληλα ενίσχυσε τα Κράτη Μέλη να υιοθετήσουν συγκεκριμένες δράσεις για την προώθηση της δια βίου ανάπτυξης των ικανοτήτων και των προσόντων.

Οι Ευρωπαίοι Κοινωνικοί Εταίροι υποστήριξαν ακόμη τη διαδικασία συνεργασίας για την επαγγελματική κατάρτιση που ξεκίνησε στη Κοπεγχάγη και στο Μάαστριχτ. Μέσω των



δραστηριοτήτων τους στο πλαίσιο των δράσεών τους, μπόρεσαν να ασκήσουν μεγάλη επιρροή στο περιεχόμενο της Ανακοίνωσης του Μάαστριχτ το 2004, η οποία και αποτελεί τον Ευρωπαϊκό χάρτη για τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Υποστήριξαν ότι η διαδικασία συντονισμού των πολιτικών που έχει αναληφθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θα αποκτούσε περισσότερη σαφήνεια, αποτελεσματικότητα και ελκυστικότητα για όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές, εάν ήταν επικεντρωμένη σε λιγότερο αριθμό προτεραιοτήτων, όπως για παράδειγμα είναι διαρθρωμένες οι προτεραιότητες στο πλαίσιο δράσης των κοινωνικών εταίρων.

Εξετάζοντας τις αναφορές, παρατηρείται μια εξέλιξη των δράσεων από την πρώτη αναφορά έως την πιο πρόσφατη του 2005. Την πρώτη χρονιά, ένας σημαντικός αριθμός δράσεων, όπως διαφαινόταν στο Ευρωπαϊκό κείμενο, στόχευε στη διάχυση, διάδοση και ενημέρωση όσον αφορά τις προτεραιότητες σε εθνικό, τομεακό και επιχειρησιακό επίπεδο. Στη συνέχεια όμως, όλο και περισσότερες δράσεις αναλήφθηκαν για να προωθηθούν και πρακτικά οι προτεραιότητες αυτές και από τις δράσεις που καταγράφηκαν για την περίοδο 2002-2005 φαίνεται ότι το κυριότερο ενδιαφέρον των κοινωνικών εταίρων ήταν να προσαρμόσουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, με σκοπό να βελτιώσουν την απασχολησιμότητα των εργαζομένων καθώς και την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων. Δεύτερο σημαντικό ζητούμενο ήταν το άνοιγμα των εκπαιδευτικών συστημάτων υιοθετώντας μια προοπτική δια βίου μάθησης. Λιγότερες δράσεις, όπως φαίνεται από τις αναφορές, έγιναν στον τομέα της ενημέρωσης, της πληροφόρησης και της ενίσχυσης των κινήτρων για την ανάπτυξη των ικανοτήτων από την πλευρά τόσο των επιχειρήσεων όσο και των εργαζομένων.

Συνεπώς, η δράση των εθνικών και ευρωπαϊκών κοινωνικών εταίρων έχει ενισχύσει τη συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα όπως και την εμπλοκή και των κοινωνικών εταίρων των νέων Κρατών Μελών, την ανταλλαγή πληροφοριών και αποτελεσματικών πρακτικών αλλά και την ανάγκη για την ανάληψη δραστικών μέτρων και λύσεων.

Παρά το γεγονός ότι οι δράσεις των κοινωνικών εταίρων βρίσκονται σε κάποιο βαθμό υπό την επιρροή των εθνικών πολιτικών και του συνολικού πολιτικού πλαισίου, αντικατοπτρίζοντας κατά κάποιο τρόπο τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση, οι διάφορες πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι κοινωνικοί εταίροι καταδεικνύουν ότι κατανοούν τις προκλήσεις που προκαλούνται από τη γήρανση του πληθυσμού, την παγκοσμιοποίηση των αγορών και τη ραγδαία τεχνολογική αλλαγή. Τονίζεται επίσης και η ανάγκη να εξεταστούν όλα τα μέτρα και οι λύσεις που αναπτύσσονται στην Ευρώπη για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης σε μια συγκριτική, συντονιστική και συνεργατική βάση.

Περίπου τέσσερα χρόνια μετά από την υιοθέτηση του πλαισίου δράσης από τους κοινωνικούς εταίρους, η Ευρωπαϊκή οικονομία και απασχόληση δεν έχει καταφέρει να πλησιάσει τα επιθυμητά ποσοστά. Περίπου 20 εκατομμύρια άνθρωποι είναι άνεργοι, τα ποσοστά έρευνας, καινοτομίας και παραγωγικότητας όχι ικανοποιητικά και η ανάπτυξη ανεπαρκής. Οι πολιτικές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των προσόντων μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση των προβλημάτων στην αγορά εργασίας, αλλά είναι πολύ σημαντικό και όλες οι υπόλοιπες πτυχές της ευρωπαϊκής οικονομικής ανάπτυξης και της στρατηγικής της απασχόλησης και της αγοράς εργασίας να εφαρμόζονται και να συντονίζονται αποτελεσματικά.

Επίσης, οι κοινωνικοί εταίροι στην προώθηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας το διάστημα 2003-2005 ανέπτυξαν ένα ενιαίο πρόγραμμα εργασίας¹²⁵ και διαπραγματεύτηκαν 2 πλαίσια συμφωνιών τα οποία αφορούσαν την τηλε-εργασία και το στρες που σχετίζεται με την εργασία,

¹²⁵ Work programme of the European Social Partners 2006-2008 διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.trainingvillage.gr (αναζήτηση Πρόγραμμα εργασία κοινωνικών εταίρων 2006-2008).



ένα ακόμη πλαίσιο δράσης για την ισότητα των φύλων, καθώς και ένα πρόγραμμα για να υποστηρίξουν τους κοινωνικούς εταίρους των νέων Κρατών Μελών να συμμετέχουν στον Ευρωπαϊκό κοινωνικό διάλογο.

Για το διάστημα 2006-2008 οι κοινωνικοί εταίροι ανανέωσαν το πρόγραμμα εργασίας τους και μέσω των δράσεων που θα αναληφθούν στο πλαίσιό του επιδιώκουν, από τη μια, να συμβάλουν στην προώθηση της ανάπτυξης, της απασχόλησης και του εκσυγχρονισμού του κοινωνικού μοντέλου και από την άλλη, στην ενίσχυση της αυτονομίας τους. Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των δράσεων τους απαιτεί μια αναθεώρηση και μία έμφαση στην από κοινού συμφωνία μέτρων, τα οποία θα συνοδεύονται από αποτελεσματική αξιοποίηση και οργάνωση των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων και του ελέγχου.

Έτσι, οι κοινωνικοί εταίροι συμφώνησαν να εξετάσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και να αναλύσουν θέματα όπως :

- μακρο-οικονομικές πολιτικές και πολιτικές για την αγορά εργασίας
- δημογραφική αλλαγή, ενεργή γήρανση, ενσωμάτωση των νέων, κινητικότητα και μετανάστευση
- δια βίου μάθηση, ανταγωνιστικότητα, καινοτομία και η ενσωμάτωση των μειονεκτουσών ομάδων στην αγορά εργασίας
- εξισορρόπηση ευελιξίας και ασφάλειας
- μη δηλωμένη εργασία.

Η Επιτροπή προτείνει τη θέσπιση, για την περίοδο 2007-2013, ενός ολοκληρωμένου προγράμματος για τη δια βίου μάθηση στο οποίο θα ενσωματωθούν όλα τα υφιστάμενα ευρωπαϊκά προγράμματα στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Γενικός στόχος του ολοκληρωμένου προγράμματος σχετικά με τη δια βίου μάθηση είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας ως προηγμένης Κοινωνίας της Γνώσης. Αποσκοπεί κυρίως στην ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα, έτσι ώστε να καταστούν παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα. Το πρόγραμμα έχει τους ακόλουθους ειδικούς στόχους :

- συμβολή στην ανάπτυξη ποιοτικής δια βίου μάθησης
- συνδρομή στη βελτίωση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της προσπελασιμότητας των ευκαιριών για τη δια βίου μάθηση που είναι διαθέσιμες στα Κράτη Μέλη
- ενίσχυση της συμβολής της δια βίου μάθησης στην πλήρη ανάπτυξη του ατόμου, την κοινωνική συνοχή, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την ισότητα των φύλων και τη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες
- συνδρομή στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της ικανότητας επαγγελματικής ένταξης και της ανάπτυξης επιχειρηματικού πνεύματος
- συμβολή στην αύξηση της συμμετοχής των ατόμων όλων των ηλικιών στη δια βίου μάθηση
- προώθηση της μάθησης γλωσσών και της γλωσσικής ποικιλομορφίας
- ενίσχυση του ρόλου της δια βίου μάθησης όσον αφορά τη δημιουργία της αίσθησης της ιδιότητας του ευρωπαϊκού πολίτη
- προώθηση της συνεργασίας για τη διασφάλιση ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρώπη
- αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, των καινοτόμων προϊόντων και των διαδικασιών και ανταλλαγή ορθών πρακτικών στους τομείς που καλύπτει το ολοκληρωμένο πρόγραμμα.

Το πρόγραμμα δια βίου μάθησης βασίζεται στα σημερινά προγράμματα Σωκράτης και Leonardo da Vinci, το πρόγραμμα «ηλεκτρονικής μάθησης» (eLearning), την πρωτοβουλία «Europass» και τις



ενέργειες που χρηματοδοτούνται κοινοτικού προγράμματος δράσης, πιο συγκεκριμένα αποτελείται από :

- τα τέσσερα τομεακά προγράμματα **Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci** και **Grundtvig**, και διαρθρώνονται όλα κατά τον ίδιο τρόπο. Η σημαντικότερη αλλαγή σε σχέση με τα σημερινά προγράμματα είναι η μεταφορά της ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης από το πρόγραμμα Leonardo da Vinci στο πρόγραμμα Erasmus. Όλες οι δράσεις επιτρέπουν την ενσωμάτωση στοιχείων που άπτονται των γλωσσών και των νέων τεχνολογιών.
- το **εγκάρσιο πρόγραμμα**, το οποίο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες του ολοκληρωμένου προγράμματος, και περιλαμβάνει δραστηριότητες για συνεργασία σε ζητήματα πολιτικής, προώθηση της μάθησης γλωσσών, ανάπτυξη καινοτόμων υπηρεσιών, παιδαγωγικών προτύπων και πρακτικών που βασίζονται στις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών και διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων καθώς και ανταλλαγή ορθών πρακτικών.
- το πρόγραμμα **Jean Monnet**, που στοχεύει συγκεκριμένα στα ζητήματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης του ακαδημαϊκού τομέα και στην παροχή της απαραίτητης στήριξης στα ιδρύματα και στις ενώσεις που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Ο προϋπολογισμός για την εφαρμογή του προγράμματος ορίστηκε στα 13,620 δισεκατομμύρια ευρώ για τα επτά έτη ισχύος του προγράμματος. Η Επιτροπή προτείνει την ανάθεση της διαχείρισης περισσότερων δραστηριοτήτων σε εθνικό επίπεδο, μέσω του δικτύου των εθνικών μονάδων συντονισμού και, επίσης, εξασφαλίζει την τακτική παρακολούθηση του ολοκληρωμένου προγράμματος σε συνεργασία με τα Κράτη Μέλη, με την υποβολή δύο εκθέσεων σχετικά με την εφαρμογή και τον αντίκτυπο του.

ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Δράσεις κοινωνικών εταίρων

- προσδιορισμός και πρόβλεψη των αναγκών όσον αφορά τις ικανότητες και τα επαγγελματικά προσόντα
- αναγνώριση και επικύρωση/ πιστοποίηση ικανοτήτων και προσόντων
- πληροφόρηση, στήριξη και καθοδήγηση
- πόροι

Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση

- ενεργά και προληπτικά μέτρα για ανέργους και άεργους
- προώθηση της δημιουργίας νέων θέσεων απασχόλησης, ενθαρρύνοντας την επιχειρηματικότητα
- αντιμετώπιση της αλλαγής και προώθηση της δυνατότητας προσαρμογής στην εργασία
- αύξηση και βελτίωση των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο και σε στρατηγικές δια βίου μάθησης
- αύξηση της προσφοράς εργατικού δυναμικού και προώθηση της παράτασης του επαγγελματικού βίου
- ισότητα μεταξύ των δύο φύλων
- ένταξη των μειονεκτούντων ατόμων στην αγορά εργασίας και καταπολέμηση των διακρίσεων κατά των ατόμων αυτών

Αδυναμίες των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης το 1993

- έλλειψη δεξιοτήτων στους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας
- πολύ υψηλός αριθμός νέων στην Ευρώπη που εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς βασική κατάρτιση (γεγονός που συμβάλλει, με τη σειρά του, στον κοινωνικό αποκλεισμό)
- ανεπαρκής ανάπτυξη συστημάτων συνεχούς κατάρτισης και ανεπαρκής πρόσβαση σε αυτή
- ανυπαρξία αμιγούς ευρωπαϊκής αγοράς δεξιοτήτων, όσον αφορά τις δεξιότητες και τα προσόντα
- έλλειψη ευκαιριών για ανοιχτή και εξ αποστάσεως μάθηση

Δια βίου μάθηση

- προώθηση της δια βίου μάθησης με τη θέσπιση στόχων για αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την ενθάρρυνση των ιδιωτικών επενδύσεων στη μάθηση
- προώθηση της μάθησης στο χώρο εργασίας
- βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών



- ενθάρρυνση μέτρων για αναγνώριση των αποτελεσμάτων της μάθησης με στόχο τη γεφύρωση τυπικής, άτυπης και μη τυπικής μάθησης
 - ανάπτυξη στοχοθετημένης πληροφόρησης, καθοδήγησης και συμβουλευτικής
 - βελτίωση της συμμετοχής στη δια βίου μάθηση
- Συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι (η αρίθμηση αντιστοιχεί στα συμπεράσματα του Συμβουλίου)**
- 1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση
 - 1.6 Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών
 - 1.7 Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης
 - 1.8 Εξασφάλιση της πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους
 - 1.9 Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνικές σπουδές
 - 1.10 Βέλτιστη χρήση των πόρων
 - 2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
 - 2.1 Ανοικτό περιβάλλον μάθησης
 - 2.2 Ελκυστικότερη μάθηση
 - 2.3 Υποστήριξη της ενεργοποίησης/ δραστηριοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής
 - 3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοιχτά στον ευρύτερο κόσμο
 - 3.1 Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας, καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία
 - 3.2 Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος
 - 3.3 Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών
 - 3.4 Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών
 - 3.5 Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας
- Ενίσχυση της συνεργασίας**
- Ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης μέσω της κινητικότητας, εταιρικών σχέσεων και άλλων διεθνικών πρωτοβουλιών
 - Βελτίωση της διαφάνειας και της καθοδήγησης :
 - (α) αύξηση της διαφάνειας με την ορθολογική οργάνωση εργαλείων και την ενσωμάτωση μέσων σε ένα μοναδικό/ ενιαίο/ καθολικό πλαίσιο
 - (β) ενίσχυση πολιτικών, συστημάτων και πρακτικών στήριξης της πληροφόρησης, της καθοδήγησης και παροχής συμβουλών
 - Αναγνώριση ικανοτήτων και προσόντων, συμπεριλαμβανομένου ενός συστήματος μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων μεταξύ προγραμμάτων :
 - (α) μελέτη κοινών κριτηρίων πιστοποίησης για τα προσόντα και ενός συστήματος μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων για την για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση
 - (β) στήριξη της ανάπτυξης προσόντων και ικανοτήτων σε τομεακό επίπεδο, ιδίως με τους κοινωνικούς εταίρους
 - (γ) ανάπτυξη κοινών αρχών για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης για τη διασφάλιση μεγαλύτερης συμβατότητας
 - Ενθάρρυνση των Κρατών Μελών να αναβαθμίσουν τη διασφάλιση ποιότητας μέσω ανταλλαγών προτύπων και μεθόδων :
 - (α) προώθηση της συνεργασίας σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας μέσω της ανταλλαγής προτύπων και μεθόδων και κοινών κριτηρίων
 - (β) επικέντρωση της προσοχής στις μαθησιακές ανάγκες εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε όλες τις μορφές Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

Έχοντας καταγράψει την ανάπτυξη που έχει επιτευχθεί στο πεδίο της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πολιτική, κυρίως μετά τη διακήρυξη της Λισσαβόνας, εστιάστηκε στη δράση (action oriented). Η Κοινότητα λειτούργησε ως ένα δυνατό σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη πολιτικής για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση στα Κράτη Μέλη και έχει στηρίξει τη συνεργασία μέσω πρακτικών δράσεων.

Με τα χρόνια, το πλαίσιο πολιτικής όπως θεσμοθετήθηκε με βάση τις δέκα βασικές αρχές της απόφασης του 1963, προσαρμοζόταν και επαναπροσδιοριζόταν μέσω διαφόρων μη κανονιστικών μέτρων, προτάσεων μη υποχρεωτικής εφαρμογής, πολιτικών δηλώσεων όπως π.χ. αποφάσεων του Συμβουλίου, ανακοινώσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και Λευκές Βίβλους. Σημαντική



επίσης ήταν και η συμβολή των κοινωνικών εταίρων στη διαμόρφωση του πλαισίου, κυρίως μέσω των κοινών γνωμοδοτήσεων σε κρατικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και μέσω των προγραμμάτων εργασίας και των προτεραιοτήτων που πρόβαλλαν σε αυτά. Οδηγημένο από τις οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές, το πλαίσιο πολιτικής υποστήριξε την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης ως πολύτιμο εργαλείο απασχόλησης και ενεργούς πολιτικής για την αγορά εργασίας. Σημαντικός ρόλος, επίσης, αποδόθηκε στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση όσον αφορά τις προοπτικές απασχόλησης μέσω της διευκόλυνσης της προσαρμογής στις αλλαγές, την ενσωμάτωση των νέων και άλλων ομάδων στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, αλλά και την προώθηση των ίσων ευκαιριών. Αυτές οι εξελίξεις επίσης αντικατοπτρίζονταν, σε ένα βαθμό, και στην ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, το οποίο εξελίχθηκε σε ένα ισχυρό μέσο και εργαλείο για οικονομική και κοινωνική συνοχή, εστιάζοντας στις ομάδες εκείνες που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην αγορά εργασίας και βοηθώντας τις να προσαρμοστούν στις μεταβολές.

Η αλλαγή στη Συνθήκη (Μάαστριχτ 1992) και το βήμα από μια κοινή πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης προς μια Κοινοτική πολιτική για την υποστήριξη και τη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων των Κρατών Μελών, ήταν μια σημαντική εξέλιξη. Η ανάγκη να υπάρξει μια νομική βάση για τη χρηματοδότηση των Κοινοτικών δραστηριοτήτων, όπως και κρίσεις-γνωμοδοτήσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου, σημεία τα οποία κατά τη γνώμη των Κρατών Μελών ενέτειναν το βαθμό εμπλοκής της Κοινότητας σε αυτό το πεδίο, επηρέαζαν και άλλαζαν τη φύση της συνεργασίας ανάμεσα στα Κράτη Μέλη και την Κοινότητα. Υπήρχε έντονη η ανησυχία στα Κράτη Μέλη για το ενδεχόμενο ενός κανονισμού εφαρμογής υποχρεωτικών μέτρων, σε επίπεδο Κοινότητας, που θα αφορούσε τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης, και γι' αυτό το λόγο επιζητούσαν να αναθεωρήσουν τη Συνθήκη. Οι αλλαγές, όμως, που έγιναν διατήρησαν κατά κάποιο τρόπο την πολιτική τακτική που είχε εφαρμοσθεί μέχρι το 1992, διατηρώντας ακόμη λεπτή και την ισορροπία ανάμεσα στο πώς θα μπορούσαν να εξασφαλισθούν τα εθνικά συμφέροντα των Κρατών Μελών παράλληλα με εκείνα της Κοινότητας μέσα σε ένα κοινό πεδίο δράσεων, αποκλείοντας την αρχή της -εναρμόνισης- των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης και κατοχυρώνοντας την ευθύνη για την οργάνωση και το περιεχόμενό τους αποκλειστικά στα Κράτη Μέλη.

Η σημασία της διατήρησης της εθνικής ποικιλομορφίας και της ευελιξίας που έγινε εμφανής από την αλλαγή στη Συνθήκη, τονίζεται επίσης και από την ανάπτυξη του ρόλου της επαγγελματικής κατάρτισης σχετικά με την ελεύθερη κίνηση των εργαζομένων. Τα προβλήματα της εφαρμογής της αρχικής συγκεντρωτικής κατά κάποιο τρόπο προσέγγισης, όπως για παράδειγμα η εφαρμογή της αρχής της εναρμόνισης των συστημάτων και των διάφορων βαθμίδων κατάρτισης, που αντικατοπτρίστηκαν στη δυσκολία των διαπραγματεύσεων των οδηγιών για την ελεύθερη κίνηση της αγοράς, στη συνέχεια, με τη διαφοροποίηση της Συνθήκης, οδήγησαν στην εισαγωγή πιο ευέλικτων προσεγγίσεων για τη «μεταφορά» των προσόντων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων, αρχικά μέσω του προσδιορισμού μιας αντιστοιχίας, και αργότερα, μέσω της διαφάνειας.

Η συζήτηση για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και έπειτα, έχει χαρακτηριστεί από το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη δια βίου μάθηση. Έχουν τεθεί πολλά ερωτήματα, προβληματισμοί σχετικά με τη δομή και την οργάνωση των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία, όπως υποστηρίζεται, χρειάζεται να προσαρμόζονται (και το πλαίσιο πολιτικής και τα μέτρα εφαρμογής τους) συνεχώς στις δυνάμεις της αλλαγής και της εξέλιξης, οι οποίες επηρεάζουν και τη μαθησιακή διαδικασία.

Τα διάφορα προγράμματα δράσης που βασίζονταν στις διαφορετικές πλευρές της πολιτικής για την επαγγελματική κατάρτιση, συγκεντρώθηκαν σε ένα, το πρόγραμμα Leonardo da Vinci. Η



τακτική αυτή - η οποία συνδύασε και μια απλοποίηση της σύνθετης δομής που είχαν τα προηγούμενα προγράμματα- διατηρήθηκε και στη δεύτερη φάση του προγράμματος Leonardo da Vinci II. Παρόλο που το πρόγραμμα εντάσσεται σε ένα πρόγραμμα πολιτικής, στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση, δεν κάνει καμιά αναφορά σε κάποιο άλλο πλαίσιο ευρύτερης ευρωπαϊκής πολιτικής.

Αυτό είχε εγείρει διάφορα ερωτήματα, όπως το αν ο θεμελιώδης ρόλος της Κοινότητας, (ο οποίος δεν λειτουργούσε κανονιστικά), ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη των εθνικών πολιτικών επαγγελματικής κατάρτισης, αναγνωρίζεται επαρκώς αλλά και αν λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση, την περίοδο που η επαγγελματική κατάρτιση επεδίωκε να στεγάσει, να προσαρμοστεί, να διευρυνθεί και να εφοδιάσει τη δια βίου μάθηση. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την απασχόληση, όπου η Κοινότητα έχει θέσει ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές πολιτικής, στις οποίες η επαγγελματική κατάρτιση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο πακέτο των μέτρων που στοχεύουν να ενισχύσουν την ανάπτυξη της απασχόλησης.

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι το πλαίσιο που τέθηκε για τη στρατηγική της απασχόλησης είναι επαρκές ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης. Στο σημείο αυτό, όμως, είναι σημαντικό να γίνει η διάκριση ανάμεσα στο πλαίσιο της στρατηγικής για την απασχόληση, στο οποίο η επαγγελματική κατάρτιση συνεισφέρει και την υποστηρίζει, και στο πλαίσιο πολιτικής για την ανάπτυξη των ίδιων των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Ένα τέτοιο πλαίσιο (ανάπτυξης της επαγγελματικής κατάρτισης) είναι σημαντικό για να εξασφαλισθεί ότι τα συστήματα μπορούν να ενσωματώσουν τις νέες μαθησιακές διαδικασίες και τις ευέλικτες δομές που η δια βίου μάθηση και οι σύγχρονες εξελίξεις απαιτούν.

Κάθε Κράτος Μέλος ενδιαφέρεται για την επιτυχία των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης γενικά, και σε άλλα μέρη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γιατί αποτελούν ένα καθοριστικό παράγοντα ευημερίας της οικονομίας της Ένωσης συνολικά. Έτσι, και ο ρόλος που η Κοινότητα μπορεί να παίξει ως σημείο αναφοράς στο πεδίο της ανάπτυξης (των ίδιων) των συστημάτων, δεν πρέπει να υποτιμάται.

Ο στρατηγικός στόχος ο οποίος συμφωνήθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα το Μάρτιο του 2000 να γίνει η Ευρώπη η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης παγκοσμίως μέχρι το 2010, έφερε κοντά μια σειρά από θέματα πολιτικής και παρείχε/ έδωσε την ώθηση στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στα Κράτη Μέλη και τους κοινωνικούς εταίρους να θεσπίσουν ένα σαφές πλαίσιο πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹²⁶.

Η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η δια βίου μάθηση βρίσκονται στην καρδιά του σχεδίου για την επίτευξη του στρατηγικού σκοπού και των συμπληρωματικών στόχων για την αύξηση των ποσοστών απασχόλησης, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί ένα διευρυμένο πλαίσιο πολιτικής για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και να εφαρμόζεται σε κρατικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Ξεκάθαροι στόχοι πολιτικής που υποστηρίζονται από μετρήσιμους δείκτες έχουν τεθεί για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, συγκεκριμένοι στόχοι και για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όπως και συγκεκριμένα σχέδια δράσης για την ηλεκτρονική μάθηση, τις δεξιότητες και την κινητικότητα. Επίσης, η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ξεχωρίζει ανάμεσα στις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την απασχόληση, οι οποίες έχουν αναθεωρηθεί για να υποστηρίξουν ακόμη πιο δυναμικά το στρατηγικό στόχο της Λισσαβόνας. Με αυτόν τον τρόπο το πλαίσιο πολιτικής καλύπτει την αναμόρφωση της οργάνωσης και του περιεχομένου των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως και την αλληλεπίδρασή τους με την αγορά

¹²⁶ Ως πεδίο πολιτικής, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έχει συμβάλει σημαντικά στο να ανοιχτεί ο δρόμος για τις χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης ώστε να δραστηριοποιηθούν και να ενταχθούν πλήρως στην Ευρωπαϊκή Ένωση.



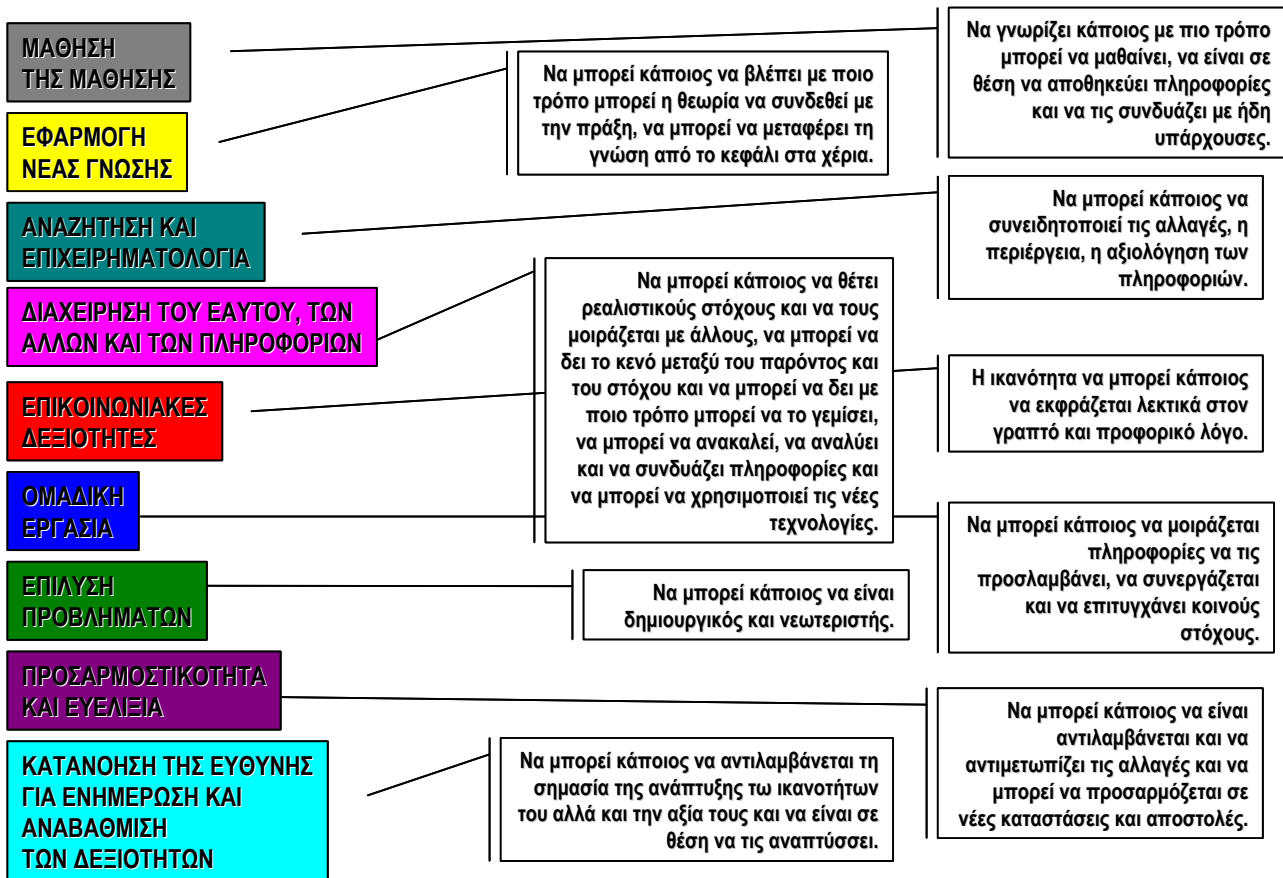
εργασίας. Επίσης, η ανάπτυξη και η εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση υποστηρίζεται μέσω της διαδικασίας της Μπρουζ-Μπολόνια που ενισχύει τη συνεργασία αλλά και από την νέα γενιά εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006.

Τα πεδία πολιτικής που προωθούνται από το νέο αυτό πλαίσιο και που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, δεν είναι καινούρια. Το 1993 η Λευκή Βίβλος για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση, αναγνώρισε και κατεύθυνε τη δράση προς τις ίδιες περιοχές, ενώ είχε ήδη ξεκινήσει το 1994 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στο Έσσην μια διαδικασία καταγραφής και αναφορών σχετικά με τις δράσεις και την πρόοδο στα διάφορα πεδία.

Η δράση της -νέας- πολιτικής είναι σε απόλυτη αντιστοιχία με το άρθρο 150 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης του Άμστερνταμ το 1999, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα τελευταία δέκα χρόνια δεν έχει υπάρξει πρόοδος. Η συνολική συμμετοχή στην Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και τα ποσοστά εκπαιδευτικής επιτυχίας αυξάνονται. Παρόλα αυτά, το γεγονός όμως ότι τα ίδια ζητήματα αποτελούν θέμα συζητήσεων για παραπάνω από μια δεκαετία, υπογραμμίζει την ανάγκη για τους ανασχηματισμούς, που ήδη γίνονται στα Κράτη Μέλη, να επιταχυνθούν. Για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου από την Ευρωπαϊκή Ένωση μέχρι το 2010, υπάρχει ακόμη πολύς δρόμος και πολλή δουλειά για την εφαρμογή του καθορισμένου πλαισίου πολιτικής.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πηγή: Longworth & Davies, 1996: 62



Σχήμα 8

Το στοιχείο που είναι νέο στο πλαίσιο αυτό πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, είναι η Ανοιχτή Μέθοδος του Συντονισμού και οι ετήσιες αναφορές, οι οποίες στηρίζονται σε συγκεκριμένους και σαφείς δείκτες και κριτήρια αναφοράς για τον έλεγχο της προόδου που επιτυγχάνεται, η ανταλλαγή πληροφοριών, εμπειριών και πρακτικών, καθώς και η συνολική/ομαδική αναθεώρηση (peer review) των δράσεων στα Κράτη Μέλη. Με τον τρόπο αυτό, έχει ενισχυθεί η αποφασιστικότητα για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, αλλά και ο ανταγωνισμός/ συναγωνισμός ανάμεσα στα Κράτη Μέλη σχετικά με τις πολιτικές και τις πρακτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ενθαρρύνοντάς τα να αναλαμβάνουν δράσεις σε πεδία όπου υστερούν σε σχέση με τα άλλα Κράτη Μέλη. Επίσης, τα στοιχεία αυτά έρχονται και σε αντίθεση με το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 και τις συνέπειες της συζήτησης σχετικά με τη διαίρεση/ διαχωρισμό των ευθυνών/ δικαιοδοσιών για την Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τα Κράτη Μέλη. Παρόλο που αυτή η συζήτηση διευθετήθηκε με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, η οποία έθετε την ευθύνη για την οργάνωση και το περιεχόμενο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στα Κράτη Μέλη και διέγραφε/ απέκλειε την εναρμόνιση, στην περίοδο που ακολούθησε φάνηκε να υπάρχει ένας δισταγμός από τα Κράτη Μέλη στο να συμφωνήσουν σε κάποιους κοινούς στόχους, οι οποίοι ίσως να οδηγούσαν σε κάποια πολιτική ισορροπία. Από τη Λισσαβόνα, όμως, και έπειτα, αυτό άλλαξε ριζικά. Οι συμφωνίες σε στόχους, σε κοινούς δείκτες και σε στρατηγικές δια βίου μάθησης είναι μακροπρόθεσμες, αγγίζοντας περιοχές οργάνωσης και περιεχομένου, οι οποίες είναι αφορούν το επίπεδο των Κρατών Μελών. Έχει βρεθεί και συμφωνηθεί ένας κοινός τρόπος εργασίας. Οι κοινόι στόχοι συμφωνούνται σε πολιτικό επίπεδο και ελέγχονται σε ευρωπαϊκό (επίπεδο), αλλά η ευθύνη για νομικές ή άλλου είδους αλλαγές με σκοπό την επίτευξη του ανασχηματισμού και της αναμόρφωσης, εναποτίθεται ξεκάθαρα στα Κράτη Μέλη.

Η αναθεώρηση επίσης της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης έδωσε έμφαση στη σημασία της αύξησης της απασχόλησης σε συγκεκριμένα τμήματα του εργατικού δυναμικού, όπως γυναίκες, νέους, εργαζόμενους σε μεγάλη ηλικία και εκείνους που αντικειμενικά μειονεκτούσαν στην αγορά εργασίας, για να επιτευχθούν οι στόχοι και τα ποσοστά απασχόλησης που τέθηκαν στη Λισσαβόνα. Τα Συμβούλια της Λισσαβόνας και της Νίκαιας επίσης τόνισαν ότι μια ανοιχτή, χωρίς αποκλεισμούς αγορά εργασίας είναι αναπόσπαστο κομμάτι του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου.

Οι σύνοδοι του Συμβουλίου στη Στοκχόλμη το Μάρτιο του 2001, στη Βαρκελώνη το 2002 και όλες οι τροποποιήσεις στις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Απασχόληση δημιούργησαν συνεπώς ένα σαφές πρόγραμμα πολιτικής (policy agenda). Αυτό το πρόγραμμα πολιτικής δεν εστιάστηκε μονάχα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του είναι ότι συνέδεσε, έφερε κοντά όλα τα πεδία-προγράμματα πολιτικής, περιλαμβάνοντας την πολιτική για την απασχόληση, την οικονομική και κοινωνική πολιτική, την υποδομή και την έρευνα όσον αφορά τις τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφόρησης, για να υπηρετήσουν ένα στρατηγικό στόχο. Η εκπαίδευση και η κατάρτισης βρίσκονται στο κέντρο των προσπαθειών για την επίτευξη του στόχου αυτού, και πολλοί δείκτες- κλειδιά και κριτήρια αναφοράς τέθηκαν για την προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε να ανταπεξέλθουμε στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης και για την παροχή απασχόλησης υψηλότερου επιπέδου και καλύτερης ποιότητας.

Το πώς θα μπορούσαν να προσαρμοστούν τα συστήματα περιγράφηκε σε μια σειρά πρωτοβουλιών που ακολούθησαν τη Λισσαβόνα, οι οποίες αναδιαμόρφωσαν ριζικά τον τρόπο λειτουργίας της Κοινότητας, και αποτελούν τώρα το νέο Ευρωπαϊκό πλαίσιο πολιτικής και αναφοράς για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Τα κυριότερα θέματα- ζητήματα- πεδία πολιτικής στο πλαίσιο αυτό μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: ανάπτυξη δια βίου



μάθησης (συμπεριλαμβανομένης και της πρόσβασης στην κατάρτιση), καθορισμός συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, προώθηση της κινητικότητας, ανάπτυξη της μάθησης με ηλεκτρονικά μέσα και ενίσχυση της συνεργασίας.

ΜΑΘΗΜΑ 4^ο

Η ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ζητήματα συσχετισμού με τις επιστήμες της αγωγής και οργάνωση του πλαισίου αναφοράς, η επίδραση των θεωριών της αγωγής στην ανάπτυξη μιας ολιστικής θεωρητικής προσέγγισης για το ρόλο και την ταυτότητα του νέου πεδίου μελέτης, φιλοσοφική θεμελίωση του πεδίου, ιδεολογικές επιδράσεις και επιστημολογικές αναζητήσεις, η έρευνα στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, θεματικές και ερευνητικά πεδία, η επίδραση του θετικισμού, ανθρωπιστικές και νέο-ανθρωπιστικές θεωρήσεις μάθησης ενηλίκων, πραγματισμός και η εργαλειακή αντίληψη στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

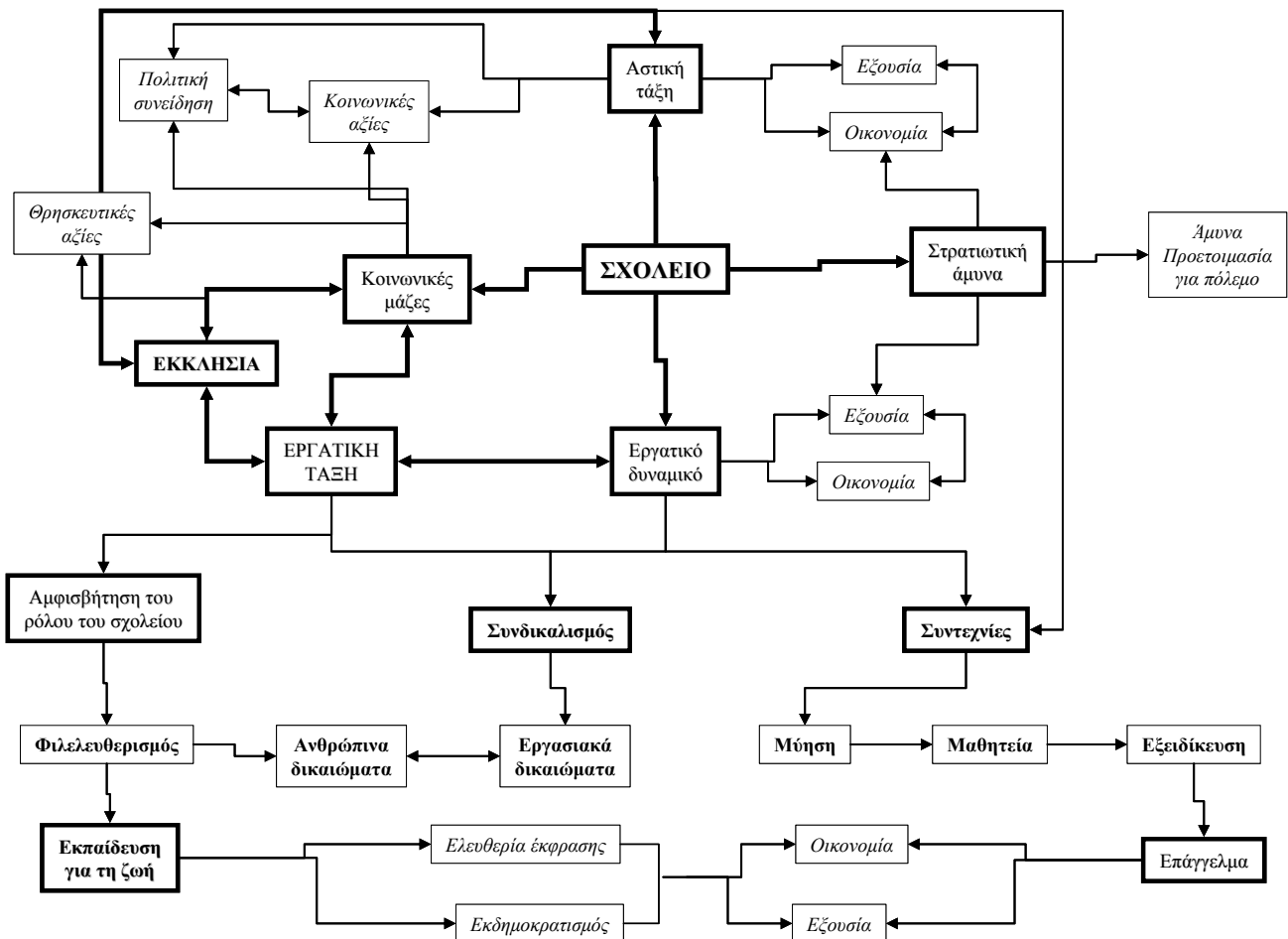
Τα ερωτήματα τα οποία θα μας απασχολήσουν στο σεμινάριο αυτό είναι τα ακόλουθα:

- ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ;
- ΠΟΙΟΥΣ ΟΡΙΖΟΥΜΕ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥΣ ΚΛΑΔΟΥΣ ΚΑΙ ΠΟΙΑ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ;
- ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΚΛΑΔΟΣ Ή ΠΕΔΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ;
- ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;



Σχήμα 9

Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αποτελεί ένα διακριτό τομέα της εκπαίδευσης. Ο βασικός σκοπός της είναι η ανίχνευση, η έρευνα, η εφαρμογή, η ανάλυση και η αξιολόγηση των τρόπων, με τους οποίους οι ενήλικοι (αλλά όχι μόνο) συνεχίζουν μετά το τέλος της τυπικής εκπαίδευσής τους να εμπλέκονται σε μαθησιακές διαδικασίες. Ουσιαστικά προσπαθεί να ερευνήσει και να καταλήξει στις καταλληλότερες μεθόδους μάθησης και εκπαίδευσης. Αυτός ο τομέας της εκπαίδευσης όμως διαφέρει σε αρκετά σημεία από την παιδαγωγική, καθώς και η φύση των εμπλεκόμενων σε αυτή, δηλαδή των ενηλίκων, παρουσιάζει χαρακτηριστικά που απαιτούν διαφορετικές προσεγγίσεις.



Σχήμα 10

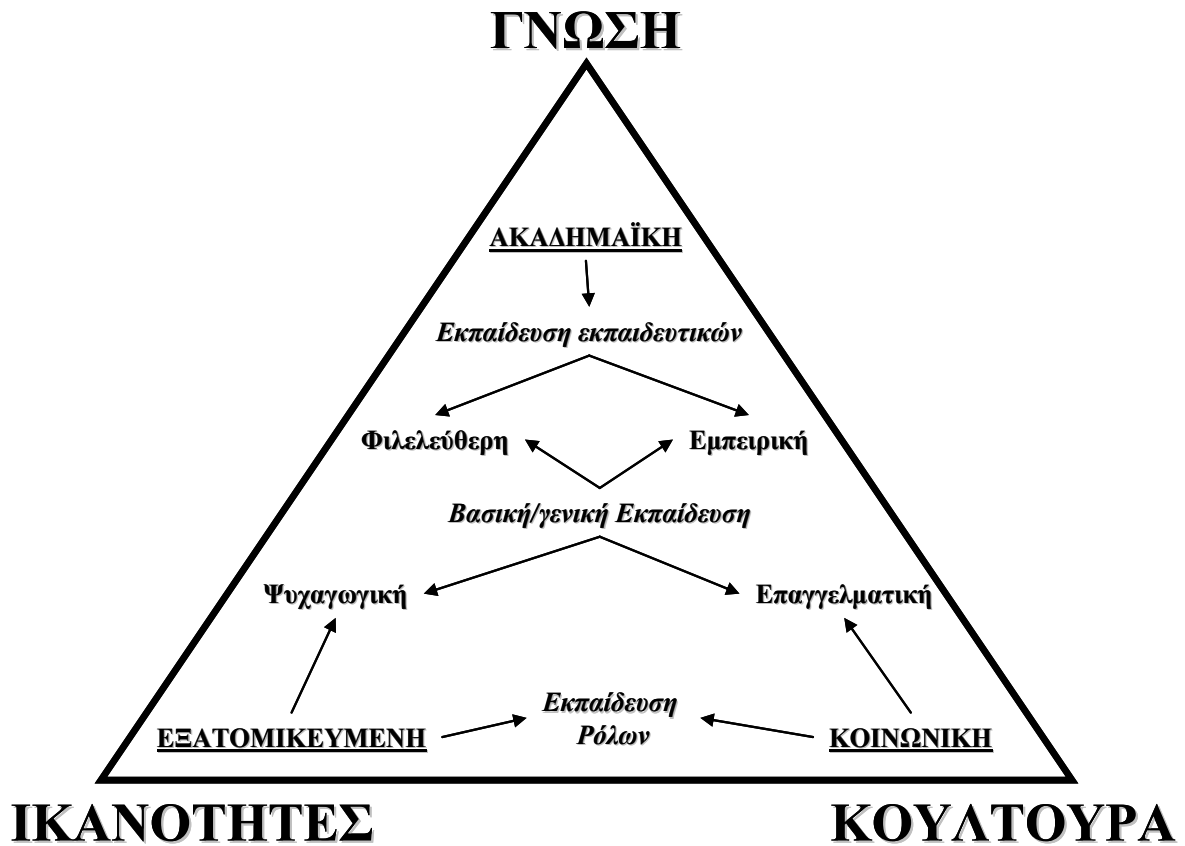
Θα πρέπει να τονιστεί πως η εκπαίδευση ενηλίκων και οι έρευνες γύρω από αυτήν, αν και αναγνωρίζουν την αξία της μάθησης ως μιας ατομικής, προσωπικής και αυτο-κατευθυνόμενης, δεν παραβλέπουν όμως τον παράγοντα του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση.

Πριν αναλυθεί ο ρόλος της ομάδας κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στην έννοια του ενήλικου, όπου θα παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων αλλά και θα τονιστούν οι ιδιαιτερότητες, που εμφανίζουν σαν εκπαιδευόμενοι. Επίσης θα γίνει μια προσπάθεια να αναλυθούν η μάθηση ως έννοια αλλά και οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες συντελείται η μάθηση στους ενήλικες.

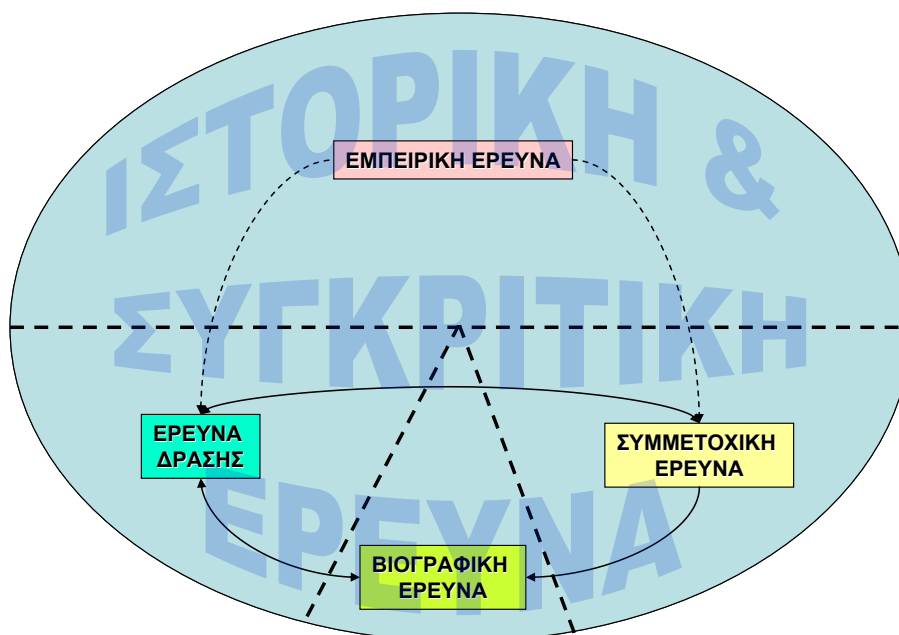
Με τον τρόπο αυτό θα αναδειχτεί καλύτερα η σχέση του ενήλικα εκπαιδευόμενου με την ομάδα καθώς και η επιρροή που ασκεί η τελευταία στην διαδικασία της μάθησης.

ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (curriculum) ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

[Προσαρμογή από: Squires, 1987: 53]



Σχήμα 11

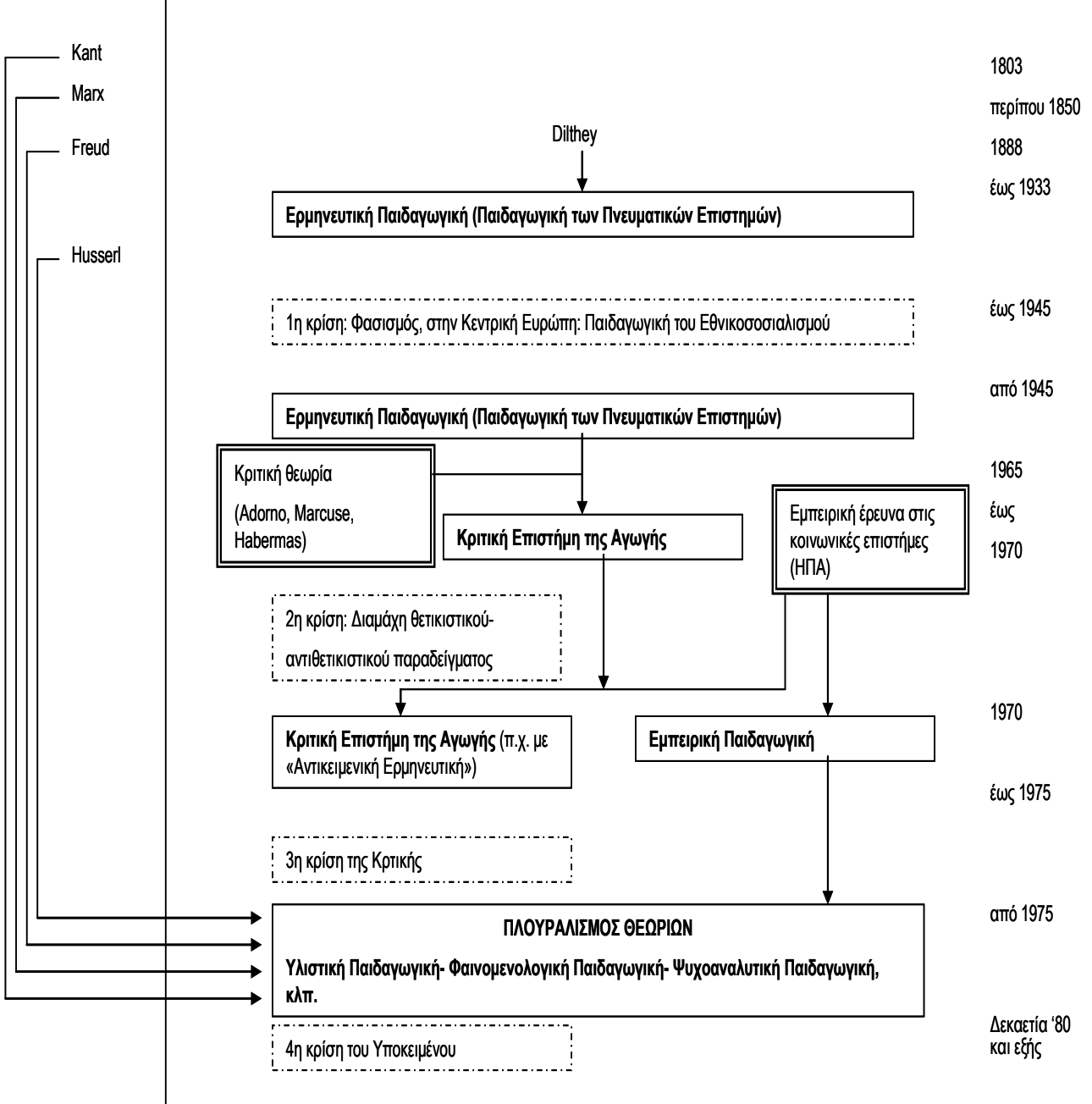


Σχήμα 15



7 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ [Πηγή: Long, 1983: 276]						
Bryson 1936	Lord 1972	Bowen 1977	Lenning 1978	Sell 1978	Peterson 1979	Darkenwald & Merriam 1982
Ανάγκη για προγράμματα ανοιχτών σπουδών	Ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων	Γνωστική ανάπτυξη	Ακαδημαϊκή μόρφωση	Βασική εκπαίδευση	Ατομικό όφελος	Νοητική καλλιέργεια
Ανάγκη για επαγγελματική εκπαίδευση	Επαγγελματική εξέλιξη	Συναισθηματική & ηθική ανάπτυξη	Αισθητική/καλλιτεχνική καλλιέργεια	Αγωγή του πολίτη	Διαχείριση των προσωπικών οικονομικών θεμάτων	Κοινωνική άνοδος
Ανάγκη για αγωγή του πολίτη	Προσωπικό ενδιαφέρον	Ανάπτυξη πρακτικών ικανοτήτων για πολιτική δράση και οικονομική ανάπτυξη	Νοητική ανάπτυξη	Επικοινωνία στην οικογένεια	Διαχείριση των προσωπικών μη οικονομικών θεμάτων	Προσωπική ανάπτυξη /δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας
Σχεσιακές ανάγκες	Προσωπικά προβλήματα και απαιτήσεις	Ανάπτυξη πρακτικών ικανοτήτων για οικογενειακή ζωή, καταναλωτική συμπεριφορά και υγεία.	Ηθική ανάπτυξη	Ψυχαγωγία	Κοινωνικό όφελος	Αλλαγή της κοινωνικής δομής
Ανάγκη επανόρθωσης	Κοινωνικά προβλήματα		Δημιουργία κινήτρων και φιλοδοξιών	Ατομική ανάπτυξη		Βελτίωση της αποτελεσματικότητας
			Ανάπτυξη της προσωπικότητας	Κοινωνική ανάπτυξη		
			Κοινωνική ανάπτυξη			

Παιδαγωγική ή Επιστήμη της Αγωγής: Εξέλιξη, κρίσεις, σημερινή κατάσταση (κατά Lenzen, 1997)



Σχήμα 12

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ

Johann Heinrich Pestalozzi

Οι θεωρίες του Pestalozzi έθεσαν την προκαταρκτική εργασία για τη σύγχρονη στοιχειώδη εκπαίδευση. Τόνισε την προσωπικότητα του παιδιού και την ανάγκη των δασκάλων να διδάσκουν πώς να αναπτυχθεί παρά να της εμφυτεύσουν τη γνώση. Στις μέρες μας, οι ιδέες του επηρέασαν τα συστήματα δημοτικών σχολείων του δυτικού κόσμου, ιδιαίτερα στον τομέα της κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Προς τα τέλη του 1700, ο Johann Heinrich Pestalozzi, ένας Ελβετός εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής, έβαλε τις θεωρίες Rousseau σε εφαρμογή και έγινε έτσι ο πρώτος σχολικός ψυχολόγος. Ο Pestalozzi θεώρησε ότι η σκέψη αρχίζει με την αίσθηση και ότι η διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιήσει τις αισθήσεις. Υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά πρέπει να μελετήσουν τα



αντικείμενα στο φυσικό περιβάλλον τους, ο Pestalozzi ανέπτυξε ένα αποκαλούμενο "μάθημα αντικειμένου" που περιέλαβε τις ασκήσεις στην μάθηση της μορφής, του αριθμού, και της γλώσσας. Οι μαθητές καθόρισαν και επισήμαναν τη μορφή ενός αντικειμένου, μέτρησαν τα αντικείμενα, και τα ονόμασαν. Οι σπουδαστές προχώρησαν από αυτά τα μαθήματα στις ασκήσεις στο σχέδιο, γράφοντας, προσθέτοντας, αφαιρώντας, πολλαπλασιάζοντας, διαιρώντας, και διαβάζοντας.

Ο Pestalozzi υιοθέτησε τις ακόλουθες αρχές στη διδασκαλία (που θεωρείται σωστή ακόμα και σήμερα): (1) αρχίστε με το συγκεκριμένο αντικείμενο πριν εισάγει τις αφηρημένες έννοιες (2) αρχίστε με το άμεσο περιβάλλον πριν εξετάζει αυτό που είναι απόμακρο και μακρινό (3) αρχίστε με τις εύκολες ασκήσεις πριν εισάγει σύνθετες και (4) πάντα προχωρά βαθμιαία, συσσωρευτικά, και αργά.

Jean Jacques Rousseau

Ο Jean Jacques Rousseau συνέβαλε σε πολλούς κλάδους της κοινωνικής φιλοσοφίας. Η κοινωνική σύμβαση είναι μια κλασική υπεράσπιση της δημοκρατικής μορφής κυβέρνησης. Ο Rousseau υποστήριξε ότι "το γενικό θέλω" των δημοκρατικών ανθρώπων, εκφράζεται με την πλειοψηφία της ψηφοφορίας, για να λάβει όλες τις σημαντικές αποφάσεις. Αυτή η υποστήριξη στη πλειοψηφία αντιπαραβάλλει πολύ με τις ιδέες των φιλοσόφων που υπερασπίστηκαν τη μειονότητα και τα μεμονωμένα δικαιώματα.

Οι μη συμβατικές απόψεις του Rousseau αντιμετώπισαν προκλητικά τις γαλλικές και ελβετικές αρχές και αλλοτριώθηκαν πολλοί από τους φίλους του, έτσι το 1762 τράπηκε σε φυγή πρώτα στην Πρωσία και έπειτα στην Αγγλία. Εκεί ήταν μαζί τον Σκοτσέζο φίλο και φιλόσοφο Hume, αλλά μάλωσαν σύντομα και κατήγγειλαν ο ένας τον άλλον με δημόσιες επιστολές.

Ενώ ο John Locke ανέπτυξε μια θεωρία δοκιμής για την ισχύ της γνώσης και ο John Comenius θεώρησε ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα από την εμπειρία, ο Jean Jacques Rousseau, που υποστήριξε αυτές τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, έγραψε τον επιδρώντα Emile (1762). Ο Rousseau ανέπτυξε μια νέα εκπαιδευτική θεωρία που τονίζει την σημασία της έκφρασης έτσι ώστε να παράγει ένα ισορροπημένο, freethinking παιδί. Εξήγησε τις απόψεις του για τα οφέλη της υγείας και της φυσικής άσκησης, και την πεποίθηση του ότι η απόκτηση γνώσης εμφανίζεται αν και η εμπειρία και ο λόγος και η έρευνα πρέπει να αντικαταστήσουν την αυθαίρετη αρχή. Επίσης πρότεινε ότι η εκπαίδευση πρέπει να ακολουθήσει τις φυσικές ωθήσεις και τα συναισθήματα κλίσης (μορφές μάθησης).

John Locke (1632-1704)

3. John Locke

Ο John Locke, Άγγλος φιλόσοφος, καθόρισε τις αρχές της εμπειριοκρατίας. Προώθησε την υπόθεση που οι άνθρωποι μαθαίνουν πρώτιστα από τις εξωτερικές δυνάμεις. Ο Locke εξέτασε πώς οι άνθρωποι αποκτούν τις ιδέες σε ένα δοκίμιο σχετικά με την ανθρώπινη κατανόηση (1690). Επιβεβαίωσε ότι στη γέννηση το ανθρώπινο μυαλό είναι μια κενή πλάκα, ή *rasa tabula*, και κενό από ιδέες. Επίσης υποστήριξε ότι αποκτάμε τη γνώση από τις πληροφορίες για τα αντικείμενα στον κόσμο που οι αισθήσεις μας, μας φέρνουν σε επαφή. Αρχίζουμε με τις απλές ιδέες και τις συνδυάζουμε έπειτα πιο σύνθετες.

Ο Locke θεώρησε ότι τα άτομα αποκτούν τη γνώση ευκολότερα όταν εξετάζουν αρχικά τις απλές ιδέες και έπειτα βαθμιαία τις συνδυάζουν πιο σύνθετες. Σε σκέψεις σχετικά με την εκπαίδευση (1697), ο Locke σύστησε την πρακτική μάθηση με το να προετοιμάζονται οι άνθρωποι για να διαχειριστούν τις κοινωνικές, οικονομικές, και πολιτικές υποθέσεις τους αποτελεσματικά. Θεώρησε ότι μια υγιής εκπαίδευση αρχίζει στην πρόωρη παιδική ηλικία με τη διδασκαλία της ανάγνωσης, του γραψίματος, και της αριθμητικής βαθμιαία και συσσωρευτικά.

Αρχαία Ελληνική φιλοσοφία

Το 300 Π.Χ., ο Σωκράτης (470-399π.Χ) δέσμευε τους αρχαίους του κάνοντάς τους πλήθος ερωτήσεων (γνωστή ως σωκρατική ή διαλεκτική μέθοδος). Συχνά επέμεινε ότι δεν ήξερε πραγματικά τίποτα, αλλά οι δεξιότητες επερώτησής του επέτρεψαν σε άλλους να μαθαίνουν από μόνοι τους και να κατανοούν.



4. Πλάτωνας



Ο Πλάτωνας (428-348 π.Χ.), που ήταν σπουδαστής του Σωκράτη και εκπαιδευτής του Αριστοτέλη, έγραψε διαλόγους, οι οποίοι έχουν εμπνεύσει τους φιλοσόφους για περισσότερο από δύο χιλιάδες έτη. Ο Πλάτωνας ονόμασε αυτήν την διαδικασία διαλεκτική, και την θεώρησε ως την πυραμίδα της μάθησης. Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαλογικής (διαλεκτικής) μεθόδου είναι ότι δίνει έμφαση στη συλλογικότητα σε αντίθεση με την απόμερη δραστηριότητα. Αυτό είναι μια μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων με έναν "εμπειρογνώμονα" σε μια πλευρά και έναν "ερευνητή" στην άλλη. Στους διαλόγους, τα ερωτήματα του εμπειρογνώμονα προς τον ερευνητή εκθέτουν συχνά τα χάσματα στον συλλογισμό. Είναι μέσω αυτής της πέρα δώθε ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των φίλων (ή των αντιπάλων) που η κατανόηση αναπτύσσεται και αποκαλύπτεται στους αρχαίους. Τέτοια φιλοσοφική αναζήτηση μέσα σε μια πλήρη εκπαίδευση επιτρέπει στους ανθρώπους για να ξεπεράσουν τις επιθυμίες και την αίσθησή τους προκειμένου να επιτύχουν την αληθινή γνώση.

Ο Πλάτωνας ίδρυσε το γνωστό ως το πρώτο πανεπιστήμιο - η ακαδημία του (κοντά στην Αθήνα) γύρω στο 385 Π.Χ.. Επίσης θεώρησε ότι όλη η γνώση είναι έμφυτη στη γέννηση και τελειοποιείτε με την εμπειρική μάθηση κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης. Αυτό ήταν μια πρώιμη πρόταση στη τρέχουσα θεωρία του constructivism.

Μαζί με άλλους της εποχής του, ο Αριστοτέλης (384-322 Π.Χ.) έδωσε μια ισχυρή έμφαση σε μια ολική και ισορροπημένη ανάπτυξη. Το παιχνίδι, η φυσική κατάρτιση, η μουσική, η συζήτηση, και η μελέτη της επιστήμης και της φιλοσοφίας ήταν για όλους σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση του σώματος, του μυαλού και της ψυχής. Όπως ο Πλάτωνας πριν από αυτόν, αντιλήφθηκε την μάθηση μέσω της ζωής - παρόλες τις διαφορετικές εμφάσεις στις διαφορετικές ηλικίες. Ο Αριστοτέλης ήταν ο πρώτος που παρατήρησε ότι "ο συσχετισμός" μεταξύ των ιδεών διευκόλυνε την κατανόηση και την ανάκληση. Θεώρησε ότι η κατανόηση βοηθήθηκε από τη συνάφεια, τη διαδοχή, την ομοιότητα, και την αντίθεση.

Αν και βλέπουμε συχνά τον όρο τεχνολογία ως υλικό, είναι πραγματικά ένα σύστημα της πρακτικής γνώσης. Η τεχνολογία προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη τέχνη. Ο Πλάτωνας θεωρεί ότι η τέχνη και η συστηματική ή επιστημονική γνώση συσχετίζονται μεταξύ τους. Ο Αριστοτέλης πήγε ένα βήμα περαιτέρω με τη θεωρία του ότι η τέχνη ήταν η συστηματική χρήση της γνώσης για την ευφυή ανθρώπινη δράση.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

On-The-Job Training (OJT)

Η εκπαίδευση στην εργασία OJT, αποκαλούμενη μερικές φορές άμεση οδηγία, είναι μια από τις πιο πρόωρες μορφές εκπαίδευσης. Είναι μια one-on-one εκπαίδευση που συμβαίνει επί του τόπου στην εργασία, όπου κάποιος που ξέρει πώς να εκτελέσει μια εργασία, παρουσιάζει σε κάποιον άλλο πώς να την εκτελέσει. Στην αρχαιότητα, το είδος εργασίας που οι άνθρωποι έκαναν ήταν κυρίως ανειδίκευτη ή ημειδίκευτη εργασία που δεν απαιτούσε την εξειδικευμένη γνώση. Οι γονείς ή άλλα μέλη της κοινωνίας, που ήξεραν πώς να κάνουν μια εργασία που ήταν απαραίτητη για την επιβίωση, πέρασαν τη γνώση τους προς τα παιδιά μέσω της άμεσης οδηγίας.

Η μάθηση πάνω στη δουλειά είναι ακόμα ευρέως σε χρήση σήμερα. Στην πραγματικότητα, είναι πιθανών η δημοφιλέστερη μέθοδος επειδή απαιτεί μόνο ένα πρόσωπο που ξέρει πώς να κάνει την εργασία και τα εργαλεία που θα χρειαστούν τα άτομα για να την πραγματοποιήσουν. Μπορεί να μην είναι η αποτελεσματικότερη ή αποδοτικότερη μέθοδος κατά περιόδους, αλλά είναι η ευκολότερη στο να τακτοποιεί και να διαχειρίζεται. Επειδή η εκπαίδευση πραγματοποιείται στη εργασία, είναι ρεαλιστική και καμία μεταφορά μάθησης δεν απαιτείται. Είναι συχνά ανέξοδο επειδή κανένας ειδικός εξοπλισμός δεν απαιτείται εκτός από αυτόν που χρησιμοποιείται κανονικά στη εργασία.



Η άλλη πλευρά είναι ότι η ΟJT παίρνει τον εκπαιδευτή και τα υλικά από την παραγωγή κατά την διάρκεια του χρόνου κατάρτισης. Επιπλέον, λόγω της ασφάλειας ή άλλων παραγόντων παραγωγής, είναι απαγορευτικό σε μερικά περιβάλλοντα.

Εκπαίδευση στο εργοστάσιο

Στις αρχές του 1800, τα σχολεία εργοστασίων δημιουργήθηκαν λόγω της βιομηχανικής επανάστασης, στην οποία οι εργαζόμενοι εκπαιδεύονταν στις τάξεις μέσα στους τοίχους εργοστασίων. Το σύστημα μαθητευομένων θεωρούταν ανεπαρκές λόγω του αριθμού των αρχαρίων που έπρεπε να εκπαιδευτούν στις μηχανές της βιομηχανικής επανάστασης λόγω της αύξησης της εργοστασιακής παραγωγής. Οι ιδιοκτήτες εργοστασίων χρειάστηκαν τους εκπαιδευμένους εργαζομένους γρήγορα επειδή υπήρξε μια μεγάλη απαίτηση για τα παραχθέντα αγαθά.

Προς το τέλος του 1800, μια μέθοδος που συνδύαζε τα οφέλη της τάξης με τα οφέλη της μάθησης πάνω στη δουλειά, αποκαλούμενη κατάρτιση προθάλαμων, έγινε μια δημοφιλής μορφή κατάρτισης. Η τάξη βρέθηκε τόσο κοντά όσο οι καταστάσεις το επέτρεπαν στο τμήμα για το οποίο οι εργαζόμενοι εκπαιδεύονταν. Εφοδιάστηκαν με τις ίδιες μηχανές που χρησιμοποιούνταν στην παραγωγή. Υπήρξαν κανονικά έξι έως δέκα εργαζόμενοι ανά εκπαιδευτή, οι οποίοι ήταν ειδικευμένοι εργαζόμενοι ή επόπτες από την επιχείρηση.

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα της κατάρτισης προθάλαμων. Οι εργαζόμενοι εκπαιδεύονταν σαν να ήταν στην εργασία, αλλά δεν παρεμπόδιζε τον πιο ζωτικής σημασίας στόχο της παραγωγής. Η μεταφορά των δεξιοτήτων και της γνώσης στον εργασιακό χώρο δεν απαιτήθηκε δεδομένου ότι η τάξη ήταν ένα πρότυπο του εργασιακού περιβάλλοντος. Οι τάξεις ήταν μικρές έτσι ώστε οι αρχάριοι να λάμβαναν την άμεση γνώση και να μπορούσαν να υποβάλουν τις ερωτήσεις ευκολότερα απ'ό,τι σε μια μεγάλη τάξη. Το κύριο μειονέκτημά του είναι, ότι ήταν αρκετά ακριβό, δεδομένου ότι αναπαρήγαγε την γραμμή παραγωγής και είχε έναν αρχάριο σε αναλογία με έναν εκπαιδευτή.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ-ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Edward Lindeman

Ο Lindeman βάσισε την εργασία του και στους μαθητευομένους ενήλικους και στους δασκάλους των ενηλίκων αυτών.

Το 1926, δημοσιεύθηκε το πρώτο βιβλίο του, που εξηγούσε τα μοναδικά χαρακτηριστικά των ενήλικων μαθητευομένων, η έννοια της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Ο Lindeman πρότεινε ότι η εκπαίδευση εξελίσσεται από τις καταστάσεις και όχι από τα θέματα και ότι αυτό είναι η ουσία της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Ο Lindeman έγραψε, "... ο εκπαιδευτής βρίσκει μια νέα λειτουργία. Δεν είναι πλέον ο χρησμός που μιλά από την πλατφόρμα της αρχής, αλλά μάλλον είναι ο οδηγός, ο εξωτερικός εκείνος δείκτης ο οποίος συμμετέχει επίσης στην μάθηση αναλογικά προς την ζωτικότητα και τη σχετικότητα των γεγονότων και της εμπειρίας του."

Edward L. Thorndike (1874-1949)

Ο Edward Thorndike είναι ένας από τους μεγαλύτερους θεωρητικούς μάθησης. Θεώρησε ότι η οδηγία πρέπει να ακολουθήσει τους διευκρινισμένους, κοινωνικά χρήσιμους στόχους. Το 1928 η κλασική μελέτη του, η εκπαίδευση των ενηλίκων, προϋπόθετε ότι η δυνατότητα να μάθει κανείς, δεν μειώνετε μέχρι την ηλικία 35, και έπειτα αυτήν μειώνετε μόνο 1 τοις εκατό ετησίως, πηγαίνοντας κατά συνέπεια ενάντια στην άποψη ότι "δεν μπορείτε να διδάξετε στα παλαιά σκυλιά, «νέα τεχνάσματα.» Εντούτοις, αργότερα αποδείχθηκε ότι η ταχύτητα της μάθησης, όχι η

δύναμη να μάθει κάποιος μειώνετε με την ηλικία. Ο Thorndike διατύπωσε επίσης τον νόμο της επίδρασης, ο οποίος δηλώνει ότι οι συμπεριφορές που ακολουθούνται από τις ευχάριστες συνέπειες είναι πιθανόν να επαναληφθούν στο μέλλον.

Μια από τις διασημότερες θεωρίες του είναι "η θεωρία στοιχείων της μεταφοράς της μάθησης" όπου το ποσό μεταφοράς μεταξύ της γνωστής κατάστασης και της άγνωστης καθορίζεται από τον αριθμό των στοιχείων που οι δύο καταστάσεις έχουν από κοινού. Αυτή η άποψη αντιτάχθηκε στην μακροχρόνια θεωρούμενη άποψη της "επίσημης πειθαρχίας" (κατακριτέα τώρα): Το ανθρώπινο μυαλό αποτελείται από διάφορες δυνάμεις όπως ο συλλογισμός, η προσοχή, η κρίση, και η μνήμη που ενισχύθηκαν με την πρακτική. Παραδείγματος χάριν, η μελέτη των λατινικών και των μαθηματικών ενίσχυσε τις ικανότητες του συλλογισμού και της μνήμης. Αυτό είναι επίσης γνωστό ως "διανοητική προσέγγιση μυών" δεδομένου της άποψης ότι το μυαλό έγινε ισχυρότερο με την πρακτική ακριβώς όπως κάποιος θα ενίσχυε τους δικέφαλους μυς τους. Ήταν επίσης ένας από τους πρωτοπόρους της "ενεργού" μάθησης δεδομένου των διαφωνιών που είχε σχετικά με τη ουσία των διαλέξεων, "η διάλεξη και οι μέθοδοι επίδειξης αντιπροσωπεύουν μια προσέγγιση σε ένα περιοριστικό άκρο στο οποίο ο εκπαιδευτής αφήνει τον σπουδαστή να μην ανακαλύψει τίποτα που θα μπορούσε πιθανός να του πει ή να του δείξει. Του ζητούν μόνο να παρευρεθεί, και να κάνει το καλύτερό που μπορεί για να καταλάβει, τις ερωτήσεις που ο ίδιος δεν έκανε και τις απαντήσεις που ο ίδιος δεν έψαξε."

Ο Thorndike υποστήριξε τη συστηματική κοινωνιολογία του Dewey και πρόσθεσε ένα τμήμα ερέθισμα-απάντησης και το μετονόμασε διασυνδέτη. Η θεωρία του έγινε μια εκπαιδευτική απαίτηση για τα επόμενα πενήντα έτη.

Ο Thorndike διευκρίνισε τρεις όρους που μεγιστοποίησαν την μάθηση:

A)Ο νόμος της επίδρασης υποστήριξε ότι η πιθανή επανάληψη μιας απάντησης κυβερνάται γενικά από τη συνέπεια ή την επίδρασή της γενικά υπό μορφή ανταμοιβής ή τιμωρίας.

B)Ο νόμος του recency υποστήριξε ότι η πιο πρόσφατη απάντηση είναι πιθανό να κυβερνήσει την επανάληψη.

Γ)Ο νόμος της άσκησης υποστήριξε ότι οι σχέσεις ερέθισμα-απάντησης ενισχύονται μέσω της επανάληψης.



5. Edward Lee Thorndike

Ανδραγωγική

Στην παιδαγωγική, η ανησυχία είναι με τη διαβίβαση του περιεχομένου, ενώ στο andragogy, η ανησυχία είναι με τη διευκόλυνση της απόκτησης του περιεχομένου

Όταν η εκπαίδευση ενηλίκων έγινε συστηματοποιημένη στις αρχές αυτού του αιώνα, το pedagology ήταν ο μόνος γνωστός τρόπος εκπαίδευσης. Δύο βιβλία στη δεκαετία του '20 άρχισαν να αλλάζουν τον όρο "εκπαίδευση ενηλίκων" - Η εκπαίδευση των ενηλίκων του Thorndike και η έννοια της εκπαίδευσης των ενηλίκων του Lindeman. Στη δεκαετία του '50, οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί άρχισαν να χρησιμοποιούν τον όρο "ανδραγωγική" από την ελληνική λέξη "ανήρ"

για τον ενήλικο, και το "αγωγή" την τέχνη και την επιστήμη βοηθάνε τους σπουδαστές για να μάθουν. Θέλησαν να είναι σε θέση να συζητήσουν την συνεχόμενη αύξηση της γνώσης των ενηλίκων μαθητευομένων παράλληλα με την παιδαγωγική.

Στην παιδαγωγική, η ανάπτυξη είναι βασισμένη σε ένα ικανοποιητικό σχέδιο:

- Ποιο περιεχόμενο πρέπει να καλυφθεί;
- Πώς μπορεί αυτό το περιεχόμενο να οργανωθεί στις εύχρηστες μονάδες;
- Πώς μπορεί αυτό το περιεχόμενο να διαβιβαστεί σε μια λογική ακολουθία;
- Ποια θα ήταν η αποτελεσματικότερη μέθοδος για αυτό το περιεχόμενο;

Στην ανδραγωγική, η ανάπτυξη είναι βασισμένη σε ένα σχέδιο διαδικασίας:

- Σχεδιάζει και διαχειρίζεται μια διαδικασία για την διευκόλυνση της απόκτησης του περιεχομένου από τους μαθητευομένους.
- Χρησιμοποιήθηκε ως ένας πόρος και παρέχει χώρο για άλλους πόρους (π.χ. επόπτης, ειδικός).

Malcom Knowles

Το 1970, ο Malcom Knowles άρχισε να διαδίδει το andragogy με το να υποστηρίζει την θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων, ένα σύνολο υποθέσεων που χαρακτηρίζουν τους ενηλικούς μαθητευομένους. Ο Knowles προσδιορίζει τέσσερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως μαθητευομένων:



- Μια μόνη έννοια που τείνει προς την μόνη κατεύθυνση.
- Μια δεξαμενή ανάπτυξης της εμπειρίας
- Μια αναπτυξιακή προσπάθεια μάθησης
- Ένα πρόβλημα κεντροθετημένο και παρουσιάζοντας τον πραγματικό προσανατολισμό της μάθησης.

Εικόνα 6:
Malcolm Knowles

Οι ενήλικοι αρχίζουν να απαιτούν να πραγματοποιηθεί η μάθησή τους σε έναν χρόνο και σε ρυθμούς κατάλληλους σε αυτούς. «Στην πραγματικότητα, το θεωρώ βέβαιο ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες μέχρι το τέλος αυτού του αιώνα (εάν όχι τη δεκαετία) θα παραδίδονται ηλεκτρονικά.. Η μεγάλη πρόκλησή μας είναι τώρα να βρούμε τους τρόπους να διατηρηθεί η ανθρώπινη φύση καθώς μαθαίνουμε να χρησιμοποιήσουμε τα μέσα με τους νέους τρόπους.» Malcom S. Knowles το 1984 από την Andragogy στη δράση.

Alan Tough

Η πρώτη δουλειά του Tough (1968), ήταν γιατί οι ενήλικοι μαθαίνουν: Μια μελέτη των σημαντικότερων λόγων για και ένα πρόγραμμα μάθησης. Το ίδρυμα του Οντάριο για τις μελέτες στην εκπαίδευση, εξήγησε γιατί οι ενήλικοι μαθητευόμενοι αναμένουν την εμπειρία μάθησης για να αντανakλάσουν τα συναισθήματα αυτονομίας τους και της αξίας τους και να αναγνωρίσουν την εμπειρία ζωής τους

Το 1979 έγραψε τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτό το βιβλίο, εξήγησε πως η εκπαίδευση των ενηλίκων πραγματοποιείται έξω από τα θεσμικά πλαίσια. Σύμφωνα με την έρευνα του Alan Tough, η συντριπτική πλειοψηφία (περίπου 70%) της εκπαίδευσης ενηλίκων πραγματοποιείται έξω από τα θεσμικά πλαίσια. Σημειώστε ότι περίπου 20% της μάθησης υποστηρίζονται από άλλους που δεν είναι αρωγοί επαγγελματιών, όπως οι επόπτες, συνάδελφοι, γονείς, φίλοι κ.α Επαγγελματικοί αρωγοί όπως οι εκπαιδευτή, οι εκπαιδευτές, και οι σύμβουλοι άμεσα μόνο περίπου 5% της εκμάθησής μας. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στα εξής:

- Ο μαθητευόμενος έχει μια επιθυμία να ελέγξει την διαδικασία μάθησης.
- Η "μη-θεσμική μάθηση επιτρέπει μια εύκαμπτη χρονική υποχρέωση.



➤ Η "μη-θεσμική μάθηση είναι εφικτή σε ένα χαμηλότερο κόστος. Η αντίσταση κατέδειξε ότι πολλοί ενήλικοι είναι ενεργοί, αυτοκατευθυνόμενοι μαθητευόμενοι και θέλουν να μάθουν! Κανένας δεν πρέπει να τους αναγκάσει. Έδειξε ότι οι ενήλικοι έχουν ένα μεγάλο απόθεμα γνώσης και ικανότητας στο οποίο βασίζουν την περαιτέρω αύξηση και την εξέλιξη. Παρακινούνται από τις καταστάσεις της ζωής για να εφαρμόσουν αμέσως τη νέα γνώση και τις δεξιότητες. Η σύσταση του Tough, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξοδέψουν λιγότερο χρόνο διδάσκοντας το συγκεκριμένο περιεχόμενο και περισσότερο χρόνο βοηθώντας τους ενήλικους να μάθουν.

Δια βίου μάθηση

Βιβλίο του 1981 της Patricia Cross, *ΕΝΗΛΙΚΟΙ ΩΣ ΜΑΘΗΤΕΥΟΜΕΝΟΙ* που περιγράφουν τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δια βίου μάθησης:

- Μια πιο ολιστική έννοια της αύξησης ή της εκπαίδευσης από αυτή που έχει χρησιμοποιηθεί στην παραδοσιακή βασική εκπαίδευση.
- Μια ευρύτερη άποψη των προμηθευτών και των τοποθετήσεων για την εκπαίδευση μόνο από τα σχολεία (πως καλεί την μαθητιώσα κοινωνία).
- Η ενεργή αντιπροσωπεία ή την από μόνη του κατεύθυνση του μαθητευομένου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει δημιουργήσει μια σημαντική μεταστροφή στο τι οι εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές πιστεύουν για τη διδασκαλία και την μάθηση. Με το να μπορούν οι σπουδαστές να μαθαίνουν στις θέσεις και τους χρόνους που είναι καταλληλότεροι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει την εκπαιδευτική ευκαιρία στους προηγουμένως απρόσιτους πληθυσμούς. Επιτρέπει επίσης σε περισσότερους ανθρώπους, να επεκτείνουν την περίοδο εκπαίδευσής τους από έναν περιορισμένο αριθμό σχολικών ετών σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης.

Εκπαίδευση ενηλίκων

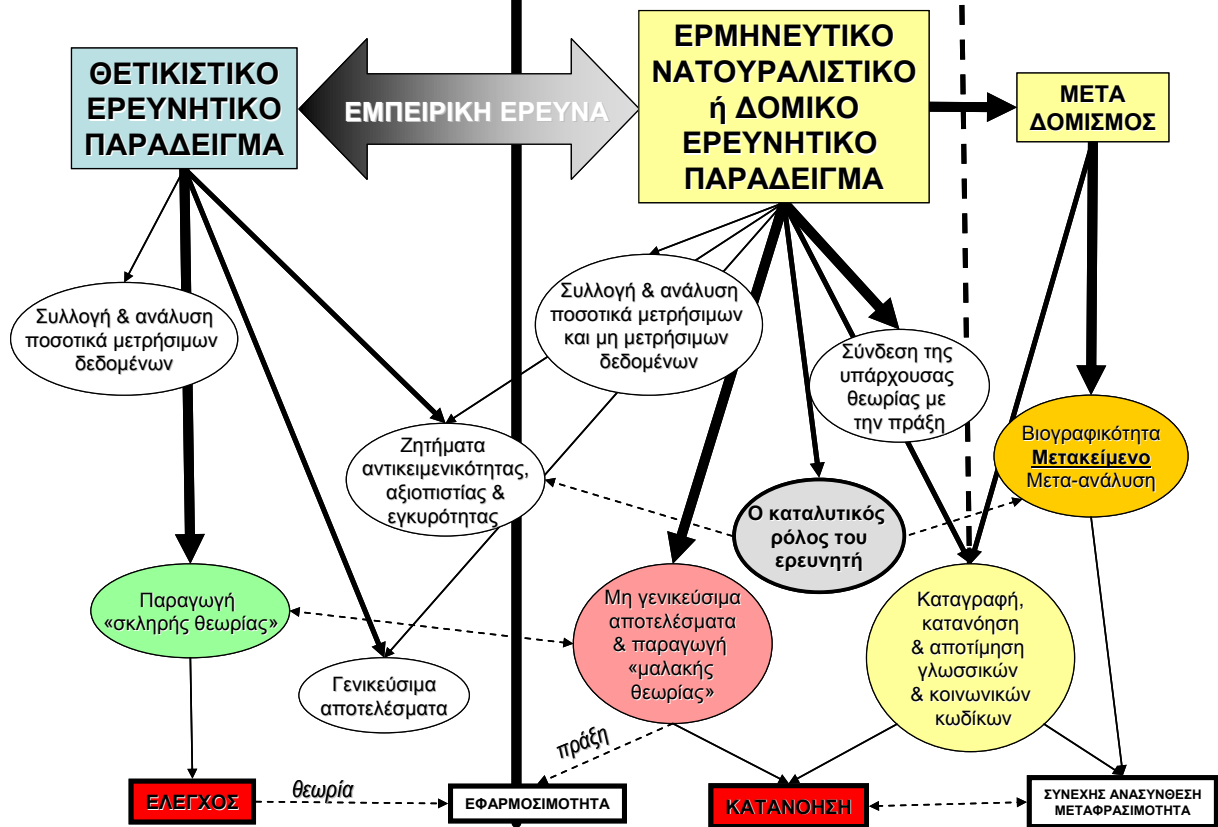
Στο βιβλίο του Stephen Brookfield' «Καταλαβαίνοντας και διευκολύνοντας την εκπαίδευση των ενηλίκων» (1986) συνόψισε έξι κύριες αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων:

- Της "εθελοντικής συμμετοχής στην μάθηση"
- Του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των συμμετεχόντων
- Της εύκολης συνεργασίας
- Της πράξης που πλησιάζει στη διδασκαλία/μάθηση
- Της ανάγκης του κριτικού στοχασμού επάνω στο εύρος της ζωής,
- Και μια δυναμική και κατευθυνόμενη ενδυνάμωση των συμμετεχόντων.

Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει όλες τις μορφές προγραμμάτων εκπαίδευσης και μάθησης στις οποίες οι ενήλικοι συμμετέχουν. Αντίθετα από άλλους τύπους εκπαίδευσεων, η εκπαίδευση των ενηλίκων, καθορίζεται από τον πληθυσμό σπουδαστών παρά από το περιεχόμενο ή την πολυπλοκότητα ενός προγράμματος μάθησης. Περιλαμβάνει την κατάρτιση βασικής εκπαίδευσης, την κοινοτική ανάπτυξη, τα πανεπιστημιακά πιστωτικά προγράμματα, την μάθηση πάνω στη δουλειά, και τη συνεχόμενη επαγγελματική εκπαίδευση. Τα προγράμματα ποικίλλουν στην οργάνωση από την περιστασιακή, τυχαία μάθηση στις επίσημες πανεπιστημιακές σειρές μαθημάτων.



ΜΕΓΑΛΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΜΙΚΡΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ & ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ



Σχήμα 13



ΕΝΟΤΗΤΑ Β

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ψυχολογικές και ανθρωπιστικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη και τη μάθηση των ενηλίκων, ενηλικίωση και ανάπτυξη, στρατηγικές και τρόποι μάθησης στους ενηλίκους, ο ρόλος της μνήμης και των συναισθημάτων, εμπειρική και μετασχηματιστική μάθηση, ο ρόλος του κριτικού στοχασμού



ΜΑΘΗΜΑ 5^ο

ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του ενήλικου ατόμου και συσχέτισή τους με τις έννοιες της εκπαίδευσης και της μάθησης, στρατηγικές και τρόποι μάθησης στους ενήλικους, ετοιμότητα για μάθηση, συνειρμική, κοινωνική, μεταβατική, οργανωσιακή, ενορατική και αυτό-διαχειριζόμενη μάθηση, e-learning.

ΕΝΗΛΙΚΙΩΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Σύμφωνα με τον λεξιλογικό όρο της λέξεως «ενήλικος» είναι αυτός που έχει ενηλικιωθεί, που έχει συμπληρώσει το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας του (Μπαμπινιώτης 2004).

Όμως ο όρος «ενήλικος» είναι πολύ πιο περίπλοκος και πολυδιάστατος από ότι φαίνεται εκ πρώτης όψεως.

Είναι καταρχάς όρος βιολογικός και υποδηλώνει αυτόν που έχει την ικανότητα αναπαραγωγής. Από νομική πλευρά η ενηλικίωση δεν είναι μία ενιαία έννοια αλλά συνοδεύεται από διαφορετικά κατά ηλικία καθήκοντα και υποχρεώσεις. Τόσο τα νομικά δικαιώματα όσο όμως και η αναπαραγωγική ηλικία του ατόμου διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή. Έτσι η έννοια του ενήλικου προσδιορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες. Συνηθέστερο κριτήριο ωστόσο σύμφωνα με το οποίο ένα άτομο θεωρείται ανήλικο ή ενήλικο είναι η ηλικία (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 11).

Κατά τον Rogers ο όρος « ενήλικος» αποτελείται από μια σειρά από έννοιες. Η λέξη μπορεί να αναφέρεται σε κάποιο στάδιο του κύκλου ζωής του ατόμου, στην κοινωνική κατάσταση του ή και σε ένα κοινωνικό υποσύνολο δηλ. ενήλικος ως ξεχωριστή κατηγορία από τα παιδιά (Rogers, 1998: 60).

Για να προσεγγίσει κανείς όμως καλύτερα τον παραπάνω όρο καλό είναι να εντοπίσει εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία είναι σύμφυτα με την έννοια της ενηλικιότητας.

Και πάλι σύμφωνα με τον Rogers (1998: 60) η ενηλικιότητα αποτελείται από τρεις κύριες ομάδες: την πλήρη ανάπτυξη, την αίσθηση προοπτικής και την αυτονομία.

Η έννοια της πλήρους ανάπτυξης είναι στενά συνυφασμένη με την ωριμότητα. Η ωριμότητα όμως είναι ένα ιδανικό που επιδιώκεται μάλλον παρά πραγματώνεται απόλυτα, καθώς η επέκταση και η αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του ατόμου διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η διεργασία, λοιπόν, της κίνησης προς ολοένα και περισσότερη ωριμότητα είναι κάτι που συνδέεται με την ενηλικιότητα.

Η έννοια της αίσθησης προοπτικής έρχεται σε αντίθεση με την παιδικότητα. Σύμφωνα με την έννοια αυτή οι ενήλικοι θα συμπεριφερθούν με περισσότερη αίσθηση της προοπτικής γεγονός που θα τους οδηγήσει σε σωστότερες κρίσεις για τον εαυτό τους αλλά και για το περιβάλλον τους και θα πετύχουν έτσι μια πιο ισορροπημένη ένταξη στη ζωή και στην κοινωνία.

Τέλος, το τελευταίο στοιχείο της ενηλικιότητας είναι η υπευθυνότητα. Είναι χαρακτηριστικό του ενήλικου να είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του, τις πράξεις του και την εξέλιξη του.

Ο Knowles, ένας από τους μεγαλύτερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστηρίζει την ιδέα της κοινωνικής ωριμότητας. Σύμφωνα με αυτή την ιδέα ενήλικος μπορεί να χαρακτηριστεί κανείς όταν έχει φτάσει σε ένα επίπεδο κοινωνικής ωριμότητας όπου μπορεί να αναλάβει υπεύθυνη θέση μέσα στην κοινωνία. (<http://tip.psychology.org/knowles.html>, 23/06/2007, 11.15').

Συγκεκριμένα ο Knowles (1998) υποστηρίζει, πως η ωριμότητα είναι μια από τις ανάγκες του ενήλικου, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί ένας εκπαιδευτής ενηλίκων. Για τον Knowles ο όρος ωριμότητα είναι πολυδιάστατος. Αναφέρει δεκαπέντε από τις κύριες διαστάσεις του,



περιγράφοντας έτσι τις αλλαγές οι οποίες συντελούνται στον ενήλικο. Έτσι, η πορεία προς την ωριμότητα χαρακτηρίζεται από αυτονομία, ενεργητικότητα, αντικειμενικότητα, ευρύ φάσμα ικανοτήτων και ενδιαφερόντων, υπευθυνότητα, αλτρουισμό, αυτογνωσία, αυτοαποδοχή, εστίαση στις αρχές που συνδέουν τα στοιχεία του περιβάλλοντα χώρου, πρωτοτυπία, ανοχή στην διαφορετικές ερμηνείες της πραγματικότητας (ανυπαρξία μίας και μοναδικής αλήθειας), ορθολογισμό και βαθιά γνώση και κατανόηση των πραγμάτων.

Έτσι θα μπορούσε να έλεγε κανείς ότι η ενηλικιότητα ή ωριμότητα είναι μάλλον ένα ιδανικό, για το οποίο αγωνίζεται κάθε άνθρωπος ξεχωριστά με κύρια χαρακτηριστικά την αυτονομία και την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης.

Η έννοια της μάθησης είναι και αυτή αρκετά περίπλοκη και ορίζεται διαφορετικά από τα διάφορα ρεύματα της παιδαγωγικής. Έτσι για τους συμπεριφοριστές μάθηση είναι η σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά, η οποία είναι αποτέλεσμα ενίσχυσης ή εμπειρίας ενώ για τους γνωστικούς μάθηση είναι η απόκτηση του γνωστικού δυναμικού που απαιτείται προκειμένου το άτομο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Καλούρη- Αντωνοπούλου & Σιγάλας, 2006: 86).

Σε μία προσπάθεια συνδυασμού ο Κολιάδης (1997) ορίζει τη μάθηση ως μία σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ή στο δυναμικό για εκδήλωση συμπεριφοράς που μπορεί να είναι αποτέλεσμα ενίσχυσης ή εμπειρίας, η οποία δεν οφείλεται σε φυσικές αντανάκλαστικές αντιδράσεις, σε ωρίμανση ή σε ασθένεια.

Για τον Rogers (1998: 112) όμως η έννοια της μάθησης ως αλλαγή είναι πολύ απλοϊκός γιατί κάθε αλλαγή δεν είναι μάθηση. Οι αλλαγές που έρχονται με τη γήρανση ή με άλλες φυσικές διεργασίες μπορούν να επιφέρουν μαθησιακές αλλαγές αλλά δεν μπορούν να χαρακτηριστούν οι ίδιες ως «μαθησιακές αλλαγές». Επίσης μερικές μορφές μάθησης αποτελούν επιβεβαιώσεις μάλλον παρά αλλαγές προτύπων γνώσεων και συμπεριφορών. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι αλλαγές κατευθύνονται περισσότερο προς την ενίσχυση παρά προς τη μεταβολή των προτύπων γνώσης και συμπεριφοράς.

Έτσι ο Rogers ορίζει τη μάθηση ως εκείνες τις μόνιμες αλλαγές που προξενούνται εκούσια στα πρότυπα δράσης, σκέψης και στα συναισθήματα του ανθρώπου. Ο Rogers μάλιστα επεκτείνει την έννοια της μάθησης και προσθέτει ότι:

- η μάθηση είναι η δυναμική και όχι η παθητική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων
- η μάθηση είναι προσωπική και ατομική: μπορούμε να μάθουμε από τους άλλους και σε σχέση με άλλους, αλλά τελικά, όλες οι μαθησιακές αλλαγές συντελούνται ατομικά,
- η μάθηση είναι εκούσια, προβαίνουμε σε αυτή μόνοι μας, την επιδιώκουμε εμείς οι ίδιοι, δεν είναι υποχρεωτική.
- Μαθαίνουμε διαρκώς μέσα από τρεις βασικές μορφές αλληλοδιαπλεκόμενων δραστηριοτήτων: πρώτον, προσαρμοζόμαστε στις αλλαγές που συντελούνται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, δεύτερον, προσαρμοζόμαστε στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των επαγγελματικών χώρων και τρίτον, ενεργοποιούμε για την κάλυψη των εσωτερικών μαθησιακών επιθυμιών μας, που πηγάζουν από τα προσωπικά ενδιαφέροντα, καθώς και από την τάση για ενηλικιότητα και αυτοεκπλήρωση
- οι αλλαγές μέσω της μάθησης συντελούνται σε τρία κυρίως πεδία: των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων, και τέλος
- η μάθηση συντελείται όταν υπάρχει υποκίνηση γι' αυτήν. Η υποκίνηση εξαρτάται είτε από εγγενείς παράγοντες, όπως η εσωτερική ανάγκη, είτε από εξωγενείς, όπως εξωτερικά εναύσματα ή πιέσεις.

Πιο συγκεκριμένα για την εκπαίδευση ενηλίκων, υπάρχει και το μοντέλο του Döring για την μάθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο βασίζεται στις εξής πέντε βασικές αρχές:



- μάθηση είναι μία γενική διαδικασία αλλαγής αλλά επειδή οι ενήλικοι έχουν διαμορφώσει ένα σχετικά σταθερό κοσμοείδωλο, δυσκολεύονται στις αλλαγές
 - στη μάθηση συμμετέχει ολόκληρος ο άνθρωπος με όλη την προσωπικότητα του
 - η μάθηση είναι μια διαδικασία διαρκούς μεταβολής και διερεύνησης, που αφορά τη σκέψη, το συναίσθημα και τη δράση. Έτσι το υποκείμενο το οποίο μαθαίνει συμμετέχει ενεργώς σε αυτήν την διαδικασία
 - η μάθηση χρειάζεται πολλές επαναλήψεις και προσπάθειες,
 - η μάθηση χρειάζεται πολλά μέσα για να επιτευχθεί (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000: 49).
- Οι παραπάνω θεωρίες δίνουν έμφαση στην ατομική μάθηση. Υπάρχει ωστόσο και η κοινωνική μάθηση, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην τυπική αλλά κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως άλλωστε θα δείξουν τα κεφάλαια που ακολουθούν. Στο σημείο θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις βασικές αρχές της κοινωνικής μάθησης, οι οποίες είναι οι εξής:
- *Κοινωνική αλλαγή.* Ένας από στόχους της μάθησης είναι η δομική, διαδικαστική και ατομική αλλαγή των κοινωνικών συστημάτων. Τα άτομα μαθαίνουν μέσα από τις ομάδες να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους και να συνεργάζονται γεγονός που ενισχύει την αλληλεγγύη, την ενσωμάτωση και κατ' επέκταση την συνολική εξέλιξη των μελών του συστήματος.
 - *Επικέντρωση στα μέλη της ομάδας.* Η κοινωνική μάθηση χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι όλα τα μέλη συμβάλλουν σε αυτή. Κάθε μέλος συναποφασίζει για την πορεία και την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.
 - *Ανοιχτή διαδικασία.* Η κοινωνική μαθησιακή διαδικασία αν και θεωρείται μια διαδικασία με κατεύθυνση τους στόχους, χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι στόχοι, τα μέσα και οι τρόποι παραμένουν ανοιχτοί.
 - *Μαθησιακή διαδικασία βημάτων.* Οι αλλαγές που πραγματοποιούνται μέσω της μάθησης πρέπει να έχουν διάρκεια και να έχουν γίνει συνείδηση στα άτομα. Για το λόγο αυτόν η κοινωνική μαθησιακή εξέλιξη πρέπει να πραγματοποιείται με μικρά βήματα.
 - *Αλλαγή των εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών.* Η κοινωνική μαθησιακή εξέλιξη είναι πολυδιάστατη και λαμβάνει υπόψη της το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας. Στα πλαίσια της ατομικής διάστασης, υπερισχύει η αλλαγή της εσωτερικής διάστασης του ατόμου, ενώ στη δομική διάσταση την πρώτη θέση κατέχει η εξωτερική συνθήκη στην οποία βρίσκεται το άτομο.
 - *Από την μετωπική στην αυτόνομη μάθηση.* Όσο περισσότερο ανοιχτή είναι μια μαθησιακή διαδικασία τόσο περισσότερο απομακρύνεται η ίδια η μάθηση από την μετωπική της μορφή, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία των εκπαιδευομένων. Η αυτόνομη μάθηση θεωρείται πολύ σημαντική και εφαρμόζεται σε όλες τις μορφές της κοινωνικής οργάνωσης (Γαλάνης, 1993: 57).
- Είναι γεγονός πως το κοινωνικό πλαίσιο είναι πολύ σημαντικό για την πραγματοποίηση της μάθησης. Αυτή η αντίληψη είναι που οδήγησε τον P.Jarvis στην άποψη: «*πως η ατομική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς στοιχεία της κοινωνικής προσέγγισης, θα αποτελούσε παρουσίαση μιας πλασματικής εικόνας της πραγματικότητας*» (Jarvis, 2004, σελ.43).

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Για να μπορεί να προσεγγίσει κανείς τον τρόπο μάθησης των ενηλίκων είναι απαραίτητο να σκιαγραφηθεί το προφίλ και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως ξεχωριστή ομάδα-στόχος της εκπαίδευσης.

Έτσι σύμφωνα με τον Rogers (1998: 92) οι ενήλικοι παρουσιάζουν επτά χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι ότι οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα είναι εξ ορισμού ενήλικοι, δηλ. παρουσιάζουν αυξανόμενη αυτονομία και έχουν αναπτυγμένες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και για το περιβάλλον τους.



ΟΙ 'ΦΥΛΕΣ' ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΦΥΛΗ	ΣΤΟΧΟΣ	ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΣΧΕΣΗ	ΜΕΘΟΔΟΙ
ΟΙ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ	Η ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΤΟΥ ΜΥΑΛΟΥ, ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΧΡΗΣΙΜΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΥΝΔΥΑΣΜΕΝΗΣ ΜΕ ΤΑ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΤΟ ΑΤΟΜΟ	ΟΛΟΙ ΟΙ 'ΚΛΑΣΙΚΟΙ'/ Η ΑΙΩΝΙΩΣ ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΓΝΩΣΗ	↓	΄ΑΔΕΙΕΣ ΚΑΝΑΤΕΣ΄/ΜΕΤΑΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ/Η ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ/ΟΙ ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ
ΟΙ ΑΥΤΟ-ΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΟΙ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΥΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ/ ΑΥΤΟ-ΕΚΠΛΗΡΩΣΗ	ΤΟ ΑΤΟΜΟ	ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ/ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ/ ΚΡΥΦΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΒΓΑΙΝΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ	↑	ΚΑΘΡΕΠΤΕΣ/ ΚΗΠΟΥΡΟΙ/Η ΕΠΙΕΙΚΕΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΙΤΗΤΗ/ ΕΠΑΝΑ- ΤΡΟΦΟΔΟΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΟΙ ΠΡΟΔΕΥΤΙΚΟΙ	Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ (Ιδιαίτερα των μη προνομιούχων)	ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΜΕΣΑ Σ' ΕΝΑ ΟΡΙΣΜΕΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΑΜΕΣΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Η ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΒΙΩΣΗΣ ΤΟΥ 'ΜΑΘΗΤΗ'	↔	ΔΑΣΚΑΛΟΣ= ΔΙΑΙΤΗΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ
ΟΙ ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΕΣ	Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΝΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ ΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ	ΟΙ ΠΗΓΕΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΠΙΣΗΣ	↔	ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΕΣ- ΗΓΕΤΕΣ/ ΚΟΙΝΟΠΡΑΞΙΑ/ ΔΙΑΛΟΓΟΣ/ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ
ΟΙ ΤΕΧΝΟΚΡΑΤΕΣ	ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ/ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΣΩ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ/ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΠΟΥ ΑΠΑΙΤΕΙ Η ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ	ΚΑΘΟΡΙΖΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΗΘΩΣ ΔΙΑΣΠΩΝΤΑΙ ΣΕ ΜΙΚΡΟΤΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	↓	ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΕΣ/ ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ/ ΚΑΘΕ ΤΕΧΝΙΚΗ Η ΟΠΟΙΑ ΕΠΙΦΕΡΕΙ ΚΕΡΔΟΣ ΕΙΝΑΙ ΘΕΜΙΤΗ

Πηγή: Williams, R. (1961) The Long Revolution, London, Penguin.

Δεύτερον, βρίσκονται σε εξελισσόμενη πορεία ανάπτυξης και όχι στο ξεκίνημα αυτής. Είναι άνθρωποι που βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη και συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν την πορεία. Επίσης φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο από εμπειρίες και αξίες, με τις οποίες δημιούργησαν τη δική τους αντίληψη για την ταυτότητα τους. Οι ενήλικοι όταν έρχονται στην εκπαίδευση, κουβαλούν μαζί τους κάποιες δεδομένες προθέσεις ή ανάγκες όπως επίσης και ορισμένες προσδοκίες όσον αφορά την ίδια την εκπαίδευση. Για αυτούς η μάθηση φαίνεται να τελειώνει όταν έχουν καλυφθεί οι ανάγκες τους.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των ενηλίκων είναι ότι έχουν ανταγωνιστικά συμφέροντα. Για αυτούς η εκπαίδευση είναι ζήτημα δευτερεύοντος ενδιαφέροντος καθώς επισκιάζεται από τους άλλους κοινωνικούς ρόλους του ατόμου, όπως το ρόλο του επαγγελματία και του οικογενειάρχη.



Τέλος, έχουν ήδη διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης. Κάθε ενήλικο άτομο έχει ήδη αναπτύξει τον δικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης με αποτέλεσμα οι μαθησιακοί τρόποι που απαντώνται στις διάφορες ομάδες ενηλίκων να ποικίλλουν.

Στο βιβλίο της η Courau (2000: 26) συμφωνεί και συμπληρώνει την λίστα του Rogers προσθέτοντας τα εξής χαρακτηριστικά.:

- οι ενήλικοι δε θεωρούν δεδομένο το κύρος του εκπαιδευτή καθώς ο τελευταίος είναι και αυτός ενήλικας, με επαγγελματική δραστηριότητα, όπως και ο εκπαιδευόμενος
- θεωρούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει κάποιο αποτέλεσμα στην επαγγελματική αλλά και προσωπική ζωή τους
- αρνούνται το σύστημα βαθμολόγησης που εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον γιατί αυτό συχνά συνδέεται με δυσάρεστες αναμνήσεις.

Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να αναφερθούμε και στον Jarvis (2003: 156). Ο Jarvis συμπληρώνει τους δύο παραπάνω συγγραφείς προσθέτοντας και αυτός με τη σειρά του τα εξής χαρακτηριστικά για τους ενήλικες:

- οι ενήλικοι μαθαίνουν με τον καλύτερο τρόπο, όταν δεν απειλείται το εγώ τους
- οι ενήλικοι έχουν αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, δηλ. αποκτημένη και συσσωρευμένη γνώση
- οι ενήλικοι προσέρχονται στη μαθησιακή διεργασία με διαφορετική φυσική κατάσταση, π.χ φθίνουσα οπτική οξύτητα, κακή υγεία

Τέλος κατά τον Knowles, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να εμπλέκονται τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην αξιολόγηση των προγραμμάτων, χρησιμοποιούν την μάθηση για την άμεση επίλυση των θεμάτων, που τους απασχολούν και τέλος αντλούν τη μάθηση από την εμπειρία τους (<http://tip.psychology.org/knowles.html>, 23/06/2007, 11.07').

Όπως είδαμε οι ενήλικοι ανήκουν σε μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευόμενων, με τα δικά τους χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Για το λόγο αυτό και οι προϋποθέσεις μάθησης είναι λογικό να διαφοροποιούνται σε σχέση με τις αντίστοιχες των παιδιών.

Την παραπάνω διαπίστωση τονίζει και η Courau (2000: 26) λέγοντας ότι ο ενήλικος δεν μαθαίνει όπως ένα παιδί. Υπογραμμίζει δε ότι δεν μπορεί κανείς να μεταφέρει κανείς στην εκπαίδευση ενηλίκων τις κλασσικές παιδαγωγικές μεθόδους από το παραδοσιακό ρεύμα. Για την Courau τα βιώματα, η ηλικία, οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες ενός ενήλικα δεν έχουν σαν αποτέλεσμα ούτε την ίδια διανοητική ευελιξία ούτε την ίδια ικανότητα προσαρμογής όπως στην περίπτωση ενός εφήβου ή παιδιού.

Έτσι οι προϋποθέσεις για να μάθει ένας ενήλικας είναι στο σύνολό τους επτά. Σύμφωνα με αυτές ο ενήλικας μαθαίνει: α) όταν καταλαβαίνει και για αυτό πρέπει να έχει μια δομή και μία λογική που να συγκρατείται εύκολα, β) όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με τη καθημερινότητα του, γ) όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, δ) όταν ενεργεί και εμπλέκεται ε) όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας, στ) όταν είναι ενταγμένος σε μια ομάδα καθώς πείθεται ευκολότερα από τους ομοίους του απ' ότι από έναν άγνωστο εκπαιδευτή ή από κάποιον ανώτερό του και τέλος ζ) η μάθηση στους ενήλικες πραγματοποιείται μέσα σε ένα κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή (Courau, 2000: 26).

Τις προϋποθέσεις μάθησης διαπραγματεύεται στο βιβλίο του οι Noyé και Riveteau (1998: 104). Οι Noyé και Riveteau συγκέντρωσαν σε πέντε τίτλους ορισμένες προτάσεις που αφορούν τη μάθηση:

- η φύση των κινήτρων μάθησης. Οι Noyé και Riveteau δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα κίνητρα, στα ενδιαφέροντα και κατά συνέπεια στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων καθώς τονίζει ότι οι ενήλικοι δεν μαθαίνουν παρά μόνο όταν νοιώθουν την ανάγκη να μάθουν.
- η επίδραση της επιτυχίας και της αποτυχίας. Η επιτυχία και ο έπαινος διευκολύνουν τη μάθηση περισσότερο από ότι η επίκριση και η αποτυχία



- η οργάνωση της μάθησης πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στον προβλεπόμενο χρόνο αλλά και στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων
- ο ρόλος της ομάδας είναι επίσης σημαντικός καθώς οι ενήλικοι μαθαίνουν ευκολότερα από τους ομοίους τους παρά από άλλη πηγή γνώσης
- οι παράγοντες μάθησης όπως οι προηγούμενες εμπειρίες, η ενεργητική μάθηση και η επανάληψη ενισχύει τη μάθηση στους ενήλικους.

Επίσης, ο Knowles τονίζει στο βιβλίο του το 1980 τις διαφορές ανάμεσα των παιδιών και των ενηλίκων. Για τον Knowles, λοιπόν, οι διαφορές τους αναφορικά με τα χαρακτηριστικά είναι πέντε: α) ο ενήλικος έχει τη φυσική τάση να είναι αυτοδύναμος, μετατρέπεται από εξαρτημένη σε αυτοκατευθυνόμενη οντότητα (αυτοαντίληψη), β) συγκεντρώνει ένα διαρκώς αυξανόμενο όγκο εμπειρίας που αποτελεί μια πλούσια πηγή μάθησης (ρόλος της εμπειρίας), γ) είναι σε θέση να μάθει κάτι προς αντιμετώπιση των καθημερινών του προβλημάτων και για να ανταποκριθεί στους κοινωνικούς του ρόλους (ετοιμότητα για μάθηση), δ) στοχεύει στην άμεση και αποτελεσματική εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων (προσανατολισμός στη μάθηση) και ε) διαθέτει εσωτερική παρακίνηση για μάθηση.

Εξαιτίας των παραπάνω διαφορών θα πρέπει να εφαρμόζονται νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες δύνανται να σεβαστούν και να ενισχύσουν τις «ιδιαιτερότητες» των ενηλίκων.

(<http://adulted.about.com/cs/adultlearningthe/a/knowles.htm>, 23/06/2007, 11.55').

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι η εκπαίδευση ενός ενήλικα είναι αρκετά περίπλοκη υπόθεση. Βασική θέση κατέχει η ενεργητική συμμετοχή του ενήλικα στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενώ ο ρόλος της ομάδας φαίνεται καθοριστικός για την πραγματοποίηση της μάθησης.

Η ΟΜΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ

Όπως αναλύθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια η μάθηση δεν είναι μια καθαρά ατομική υπόθεση αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί συλλογικά, μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας, της ομάδας.

Άλλωστε κάθε είδους εργασία, πνευματική και σωματική, επαγγελματική και εργοστασιακή, σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται και επηρεάζεται από τις κοινωνικές μαθησιακές διαδικασίες και συλλογική μάθηση. Ο καθένας που συμμετέχει σ' αυτές τις μαθησιακές διαδικασίες δεν αγωνίζεται πλέον μόνος του. Η συλλογική μάθηση βρίσκει μεγάλη απήχηση στην οικονομία και στη βιομηχανία. Ο κύριος λόγος είναι ότι η ομαδική εργασία είναι μια άκρως κοινωνικοποιητική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας δημιουργούνται νέοι ρόλοι, νέες αξίες και νέοι κανόνες με αποτέλεσμα να τροποποιείται ή και ακόμα να αλλάζει δομή η ίδια η επιχείρηση (Γαλάνης, 1993: 41).

Από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν φαίνεται καθαρά η σημαντικότητα των ομαδικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς οι ομαδικές δραστηριότητες πληρούν τις περισσότερες προϋποθέσεις μάθησης και βοηθούν τον ενήλικα να μάθει. Για αυτό και η ομαδική εργασία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεθόδους τόσο στην υποχρεωτική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον Rogers (1998: 195) η ομάδα είναι κάτι παραπάνω από μία απλή συνάρθρωση ατόμων. Για να υπάρξει μια ομάδα πρέπει να υπάρχει κάποια μορφή κοινής ταυτότητας αλλά και αυτό δεν είναι αρκετό. Χαρακτηριστικά μάλιστα αναφέρει: « Η ομάδα πρέπει να ξεχωρίζει από το σύνολο, δηλ. από μορφώματα, που αν και έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, δεν μπορούν να ταυτιστούν με την έννοια της ομάδας και αυτό γιατί δεν υπάρχει αλληλεπίδραση. »

Συνεπώς για να χαρακτηριστεί μια συνάρθρωση ατόμων ως ομάδα πρέπει να υπάρχουν τα έξι τρία χαρακτηριστικά: πρώτον, κοινή ταυτότητα και κοινός στόχος, δεύτερον αλληλεπίδραση



μεταξύ των μελών, η οποία επιτρέπει την ανάπτυξη κοινών στάσεων και συναισθημάτων, κάποια συναισθηματική εμπλοκή και ένα ελάχιστο σύνολο συμφωνημένων αξιών και αρχών. Και τρίτον, οι ομάδες δεν είναι στατικές αλλά δυναμικές. Οι ομάδες μεγαλώνουν, εξελίσσονται και μόνο τότε μπορούν να χαρακτηριστούν ως πετυχημένες.

Όπως είδαμε παραπάνω η ομάδα διαθέτει μια έντονη δυναμική. Δεν είναι στατική αλλά ακολουθεί μια αναπτυσσόμενη πορεία. Αυτή τη δυναμική θα αναλύσουμε παρακάτω κάνοντας αναφορά στη «Η θεωρία του Δυναμικού Πεδίου για τις Ομάδες».

Τη θεωρία του « Δυναμικού Πεδίου για τις Ομάδες» εξέφρασε πρώτη φορά ο Lewin. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς και της ομάδας με το περιβάλλον της, εξαρτώνται από την οργάνωση του ζωτικού χώρου της ομάδας, έτσι όπως διαμορφώνεται τη συγκεκριμένη στιγμή στον συγκεκριμένο χώρο. Αυτό σημαίνει ότι τα στοιχεία της ομάδας και του περιβάλλοντος γίνονται αντιληπτά από τα μέλη της σε σχέση με τη συγκεκριμένη κατάσταση που βιώνεται εκείνη τη στιγμή. Το σθένος των διαφόρων στοιχείων που συνθέτουν τον ζωτικό χώρο, η ικανότητα δηλ. έλξης ή άπωσης των στοιχείων αυτών, δεν είναι απόλυτο, αλλά μεταβάλλεται μέσα από τη συνεχή ανατροπή και επανασύσταση της ισορροπίας του πεδίου - εξού και ο ορισμός του πεδίου ως δυναμικό (Μπακιρτζής, 1996: 45).

Με άλλα λόγια το περιβάλλον ή μια κατάσταση σε μία ομάδα δεν μένει πάντα σταθερή αλλά μπορεί να αλλάξει έστω και αν μεταβληθεί ένα στοιχείο της. Η ομάδα σ' αυτή τη θεωρία αναγνωρίζεται ως σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών, όπως και μεταξύ της ομάδας και του περιβάλλοντος,

Το σύστημα αυτό της αλληλεπίδρασης παίρνει ιδιαίτερη μορφή για κάθε ομάδα και εξηγεί τη λειτουργία και τη συμπεριφορά της. Πρόκειται δηλ. για ένα σύστημα αλληλεπιδρώντων δυνάμεων που ωθούν για εσωτερική και εξωτερική δράση (Μπακιρτζής, 1996: 44). Έτσι θα έλεγε κανείς ότι η ομάδα έχει και ασκεί μεγάλη δύναμη τόσο στο περιβάλλον όσο και στα μέλη της, γεγονός που πρέπει να λάβει ο εκπαιδευτής σοβαρά υπόψη του.

Την ίδια άποψη φέρεται να έχει και ο Siebert (1996: 235). Ο ίδιος αναφέρει ότι η ομάδα είναι κάτι παραπάνω από μια συνάρθρωση ατόμων. Αναφέρεται μάλιστα στην σχέση της ομάδας με τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα τονίζει ότι η κοινωνική/ ομαδική μάθηση αναπτύσσει την δικιά της ποιότητα και δυναμική. Οι τρόποι συμπεριφοράς και επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας επηρεάζουν την μάθηση αλλά και θέτουν τα όρια της

Υπάρχουν πολλά είδη ομάδων, με τα δικά του χαρακτηριστικά το καθένα. Ο Rogers (1998: 196) κάνει λόγο για ομάδες τριών ειδών, για τις τυπικές ομάδες, τις μη τυπικές και για τις ομάδες αναφοράς.

Η δομή της τυπικής ομάδας είναι ήδη καθορισμένη πριν από την εισδοχή των μελών και το νέο μέλος δεν συμβάλλει έμπρακτα. Η δομή αυτή δεν αλλάζει από τα μέλη της παρά μόνο από έξωθεν παράγοντες. Τέτοιες ομάδες δεν αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων καθώς οι ομάδες στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι εθελοντικές και συμμετοχικές, είναι δηλ. μη τυπικές.

Οι μη τυπικές ομάδες διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Οι πρωτογενείς είναι μικρές ομάδες με στενό δεσμό μεταξύ τους και αμοιβαία αποδοχή των ρόλων. Οι δευτερογενείς είναι μεγαλύτερες και για αυτό οι τακτικές σχέσεις πρόσωπο με πρόσωπο δύσκολα γίνονται πράξη.

Οι πρωτογενείς και δευτερογενείς ομάδες δεν είναι ευδιάκριτες μορφές και πολλές φορές αλληλεπικαλύπτονται, χωρίς να αποκλείει η μία την άλλη. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, τόσο εκπαιδευτές όσο και εκπαιδευόμενοι, φέρνουν μαζί τους πολλές και διαφορετικές και αλληλοεπικαλυπτόμενες πρωτογενείς και δευτερογενείς ομάδες.

Τέλος, οι ομάδες αναφοράς περιλαμβάνουν άτομα από τα οποία αντλεί κανείς αξίες, αρχές σκοπούς και στόχους σύμφωνα με τη δικιά του αίσθηση προσοικείωσης.



ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η ομάδα στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελείται από σπουδαστές που φέρουν μαζί τους έναν αριθμό από επικαλυπτόμενες πρωτογενείς και δευτερογενείς ομάδες αλλά και από ομάδες αναφοράς. Στόχος, λοιπόν, του εκάστοτε εκπαιδευτή είναι να μετατρέψει τους μεμονωμένους εκπαιδευόμενους σε πρωτογενή ομάδα, η οποία θα έχει ταυτόχρονα προσανατολισμού ομάδας έργου και κοινωνικο-συναισθηματικής ομάδας. Με τον όρο «ομάδα έργου» αναφέρεται κανείς στον τρόπο, με τον οποίο συσχετίζονται τα μέλη της ομάδας, ώστε να επιτύχουν τον κοινό σκοπό τους, ενώ μια κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις. Χαρακτηριστικό της τελευταίας ομάδας είναι η αλληλοϋποστήριξη και η ανταλλαγή ρόλων (Rogers,1998: 195).

Η ομάδα, λοιπόν, αποτελεί ένα εκπληκτικό εργαλείο για κάθε εκπαιδευτή και για το λόγο αυτό η χρήση της τεχνικής των ομαδικών εργασιών είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη.

Η τεχνική των ομάδων εργασίας συνίσταται στην κατανομή των συμμετεχόντων σε μικρές ομάδες (συνήθως των έξι με οχτώ ατόμων), οι οποίες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα κριτήρια διαχωρισμού και επιφορτίζονται να παράγουν μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και μέσα από διάφορες δραστηριότητες κάποιο αποτέλεσμα (Courau, 2000: 66).

Στη μέθοδο αυτή το διδακτικό αντικείμενο επεξεργάζεται μέσα από την ομαδική εργασία των σπουδαστών. Σκοπός της διδακτικής αυτής στρατηγικής είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενεργών πολιτών (Καλούρη-Αντωνοπούλου,2006: 188).

Η εργασία σε ομάδες θεωρείται από πολλούς μελετητές ως ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή κάθε μέλος της ομάδας εκθέτει στους άλλους την εμπειρία ή την άποψη του, τη μοιράζεται μαζί τους και σε συνεργασία με αυτούς επανεξετάζει τις πτυχές της, ανακαλύπτει άλλες και, τελικά, εξάγει συμπεράσματα και τα συνδέει με το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνώμενου ζητήματος. Η διαδικασία αυτή αποτελεί έναν πιο ώριμο τρόπο για τη ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης και της κριτικής σκέψης, αλλά και την αποτελεσματική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου. Μάλιστα η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική ήταν κυρίαρχη στα Λαϊκά Σχολεία της Δανίας, στη Σουηδία, στην Αγγλία και στον Καναδά (Κόκκος,1999: 47).

Οι ομάδες διοργανώνονται σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας ωστόσο το απόγευμα θεωρείται η πιο κατάλληλη χρονικά στιγμή. Η συγκρότηση των ομάδων μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους.

Ένας τρόπος είναι η τυχαία συγκρότηση. Ο τρόπος αυτός είναι ιδιαίτερα πρόσφορη, όταν οι ομάδες πρόκειται να δουλέψουν πάνω στο ίδιο θέμα.(Courau, 2000: 67). Ένας ακόμη λόγος υπέρ της τυχαίας συγκρότηση είναι ότι με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να επηρεάσει τις ομάδες ούτε και να απορρίψει κανέναν. Τέλος, με την τυχαία συγκρότηση αποφεύγεται η προσκόλληση στη συνήθεια και ο καθένας μαθαίνει να συνεργάζεται και με άλλους. (Rogers ,1998: 99)

Άλλος ένας τρόπος για τη συγκρότηση των ομάδων είναι η κατανομή τους ανά ειδικότητες. Αυτή η κατανομή είναι πρόσφορη κυρίως όταν η ομάδα είναι ανομοιογενής. Το αρνητικό της στοιχείο είναι βέβαια ότι ενισχύει τους φραγμούς ταυτότητας που χωρίζουν τα άτομα.

Ένας τελευταίος τρόπος είναι ο σχηματισμός ομάδας με προσωπική επιλογή, εάν τα θέματα είναι διαφορετικά. Οι ίδιοι δηλ. οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν με ποιο κομμάτι της εργασίας θα προτιμούσαν να δουλέψουν (Courau, 2000: 66).

ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Πολλά βιβλία της εκπαίδευσης ενηλίκων κάνουν αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας.



Έτσι σύμφωνα με τους Nougé και Riveteau (1998: 95) τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας είναι ποικίλα. Πρώτον η εργασία, που παράγεται από την ομάδα, είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική εργασία. Η ομαδική εργασία χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, υποστηρίζει την προσπάθεια και αυξάνει τη δημιουργικότητα. Επίσης η ομάδα αποτελεί αφορμή για συντονισμό και για αμοιβαίες διορθώσεις. Ένα ακόμα πλεονέκτημα είναι ότι οι ανταλλαγές των απόψεων ενισχύουν την αμοιβαία κατανόηση, τη συνοχή και τους δεσμούς ανάμεσα στην ομάδα ενώ ευνοεί την άμιλλα. Τέλος, στο ατομικό επίπεδο η ομαδική εργασία βελτιώνει την ατομική απόδοση και κάνει το άτομο πιο υπεύθυνο.

Η Courrau (2000: 66) με τη σειρά της τονίζει ότι με την ομαδική εργασία δίνεται η ευκαιρία στα άτομα να λύσουν από κοινού ένα πρόβλημα, να αντιπαραθέσουν τις ιδέες τους και να εκφραστούν ελεύθερα. Επίσης τα άτομα μέσω της ομαδικής εργασίας γίνονται πιο αυτόνομα ενώ η δημιουργία φιλικού κλίματος γίνεται πιο εύκολη. Τέλος, η ομαδική εργασία επιτρέπει στον εκπαιδευτή να αντιμετωπίσει τους υπερβολικά φιλόδοξους αλλά και να ξεκουραστεί και να περισυλλογισθεί στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τέλος ο Rogers (1998: 202) απαριθμεί τέσσερα πλεονεκτήματα, τα οποία ωστόσο μπορούν να σταθούν σε ορισμένες περιπτώσεις εμπόδιο στη μάθηση. Η ομαδική εργασία, λοιπόν, εμφανίζει τα εξής τέσσερα πλεονεκτήματα.:

- *παρέχει ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης.* Μέσα σε μια ομάδα υπάρχει έντονη η αίσθηση της αλληλεγγύης ενώ τα μέλη της παρέχουν στο άτομο ενθάρρυνση κατοχυρώνοντας έτσι το κύρος του ως εκπαιδευόμενο. Η ομάδα μπορεί να προσφέρει στο άτομο τη σιγουριά που χρειάζεται για την προσωπική του εξέλιξη. Όμως η ομάδα μπορεί να ασκήσει πίεση στο άτομο «πνίγοντας» το. Επίσης, μπορεί να οδηγήσει σε εξάρτηση του ατόμου από την συγκεκριμένη ομάδα, όπως και να προκαλέσει στο άτομο άγχος και το φόβο της απομόνωσης, αν τυχόν εκφράσει διαφορετική από την ομάδα άποψη

- *αποτελεί μια πρόκληση για τον εκπαιδευόμενο.* Η ομάδα δημιουργεί ένα καινούργιο περιβάλλον το οποίο απαιτεί καινοτομίες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η ύπαρξη της ομάδας παρέχει το ερέθισμα για αλλαγή αλλά και ένα περιβάλλον όπου μπορεί να συναντήσει κανείς καινούργιες απόψεις και εμπειρίες. Έτσι το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε μαθησιακές αλλαγές. Ωστόσο η στενή σχέση, που δημιουργείται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για τους εκπαιδευόμενους που τείνουν προς την πιο εξατομικευμένη μάθηση.

- *παρέχει την υποδομή για την οικοδόμηση πιο σύνθετων και πολύπλοκων δομών μάθησης.* Μέσω της ομάδας μπορεί να παρουσιαστεί μια ποικιλία από πιθανές λύσεις ή προτάσεις ενός προβλήματος, οι μέθοδοι της διεργασίας της μάθησης πολλαπλασιάζονται, όπως επίσης, ένας συνεκπαιδευμένος μπορεί να διδάξει στους υπολοίπους μια συγκεκριμένη δεξιότητα ή έννοια. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα πολύ πλούσιο και σημαντικό περιβάλλον μάθησης. Όμως αν ο εκπαιδευτής δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος μπορεί να μην καταφέρει να αντεπεξεχθεί στην ποικιλία των εμπειριών που προσφέρει η ομαδική εργασία. Και τέλος,

- *η ομαδική εργασία έχει τη δικιά της ζωή / δυναμική.* Η δυναμική αυτή συντελεί στη δημιουργία και διατήρηση ισχυρών κινήτρων, έχει μια ορμή που συνεπαίρνει τον εκπαιδευόμενο και κανονίζει τους ρυθμούς μάθησης με τρόπο ικανοποιητικό για όλα τα μέλη. Το πρόβλημα που μπορεί να προκύψει από τη δυναμική αυτή είναι κάποια μέλη μπορεί να μην έχουν την ικανότητα να ταιριάζουν με τους ρυθμούς της ομάδας αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην ομάδα ενδέχεται να μην ταιριάζουν με την ιδιοσυγκρασία ορισμένων.

Εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι η εργασία σε ομάδες είναι ένα εκπληκτικό εργαλείο, το οποίο απαριθμεί πολλά και σημαντικά πλεονεκτήματα για το άτομο αλλά και για το ίδιο το κοινωνικό σύνολο ενώ βοηθά στη οικοδόμηση της μάθησης. Τα δε μειονεκτήματα μπορούν να ξεπεραστούν αρκεί ο εκπαιδευτής να έχει προετοιμαστεί καταλλήλως.



Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΚΑΙ Η ΟΜΑΔΑ

Ποίος όμως είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων κατά τη διάρκεια των ομαδικών εργασιών; Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999: 232) ο εκπαιδευτής καλείται να εξισορροπήσει τα πράγματα και να μεριμνήσει για την αποτελεσματική λειτουργία της μαθησιακής ομάδας. Το πρώτο μέλημα του είναι να αναδυθεί η «ομάδα» από τη «συνάθροιση» των μεμονωμένων εκπαιδευμένων και στη συνέχεια να φροντίσει για την αποτελεσματικότητά της.

Η Courau (2000: 68) προτείνει την πλήρη απομάκρυνση του εκπαιδευτή καθώς πιστεύει ότι η ανάμειξη του εκπαιδευτή μόνο περιορισμούς και δισταγμούς μπορεί να προκαλέσει κωλύοντας την αυτόνομη ανάπτυξη τους. Ωστόσο τονίζει ότι είναι σημαντικό να είναι κοντά τους ώστε να μπορεί να επεμβαίνει όταν του ζητηθεί.

Με τη σειρά τους οι Nougé και Riveteau (1998: 101) αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι αυστηρός και καθοδηγητικός σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της εργασίας ενώ δεν θα πρέπει επεμβαίνει σε ζητήματα που αφορούν το περιεχόμενο της εργασίας. Ο ρόλος του περιορίζεται στο να βεβαιώνεται αν έγιναν αντιληπτές οι οδηγίες και να υπενθυμίζει το χρόνο.

Ο Rogers (1998: 99) πιστεύει περισσότερο στη συνεισφορά του εκπαιδευτή στην αποτελεσματικότητα της ομάδας. Έτσι πιστεύει ότι μπορεί να αναδείξει την ομάδα ως σύνολο με το να ενθαρρύνει τις συχνές συναλλαγές «πρόσωπο με πρόσωπο» και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων.

Επίσης οφείλει να προσέχει την προσωπική εξέλιξη κάθε εκπαιδευόμενου. Για αυτό πρέπει να ενημερώνεται για τις πιέσεις που μπορεί να δέχεται ο εκπαιδευόμενος από την ομάδα.

Τέλος, καλό είναι να προσέχει τη δομή με την οποία εργάζεται η ομάδα για να πετύχει τον στόχο-έργο όπως επίσης και την κοινωνικό-συναισθηματική της δομή.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι αυτό που πρέπει να διακρίνει τον εκπαιδευτή είναι η ευαισθησία. Το να μπορεί να επεμβαίνει την κατάλληλη στιγμή, να διακρίνει τα σημεία τα τριβής της ομάδας αλλά και να συλλαμβάνει τα σημάδια που ασυνείδητα «εκπέμπουν» οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της άσκησης κάνουν έναν εκπαιδευτή και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αυτός κατευθύνει αποτελεσματικό.

**ΤΡΟΠΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ**

Βάσει της θεωρίας των κύκλων μάθησης

ΤΡΟΠΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Ο ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟΣ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΟΝ ΠΑΘΗΤΙΚΟ	Από τον κύκλο μάθησης φαίνεται πως μερικοί μαθητές επιζητούν με ενεργητικό τρόπο πληροφορίες και αυτοί είναι και οι λεγόμενοι αυτοκατευθυνόμενοι μαθητές. Ενώ άλλοι μπορεί να είναι περισσότερο παθητικοί στην αποδοχή των πληροφοριών που τους προσφέρονται.
Η ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ	Οι Kolb & Fry (1975: 38-39), περιγράφουν τον αφομοιωτή ως κάποιον του οποίου οι κυρίαρχες μαθησιακές του ικανότητες είναι η αφηρημένη σύλληψη και ο αναστοχασμός, ενώ ο προσαρμοστικός είναι αυτός του οποίου η δύναμη αντλείται από τον ενεργή πειραματισμό και τη μάθηση μέσω της πρωτογενούς εμπειρίας.
ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΟ ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ	Μερικοί μαθητές προτιμούν να ξεκινούν από μία πρωτόγνωρη και χειροπιαστή κατάσταση, όπως για παράδειγμα η εμπειρία, ενώ άλλοι προτιμούν να ξεκινούν από μία αφηρημένη, θεωρητική ιδέα. Αυτό το ύφος μάθησης είναι παρόμοιο με το προηγούμενο.
Η ΣΥΓΚΛΙΣΗ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	Ο συγκλίνων είναι καλύτερα σε μία αφηρημένη σύλληψη και στον ενεργή πειραματισμό, ενώ ο αποκλίνων είναι πιο ισχυρός όταν έχει να κάνει με ανακλαστική παρατήρηση και χειροπιαστή εμπειρία. Kolb & Fry (1975: 38).
Η ΕΞΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΕΝΑ ΧΩΡΟ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟ ΧΩΡΟ	Ο Wilkin (1971: 24) περιγράφει αυτούς του δύο τύπους με παρόμοιο τρόπο όπως στον προηγούμενο διαχωρισμό. Η αντίληψη στην εξάρτηση από το χώρο κυριαρχείται από την ολική οργάνωση του ενώ μέρη του χώρου αντιμετωπίζονται ως συγχωνευμένα. Στη δεύτερη περίπτωση όμως τα μέρη του όλου αντιμετωπίζονται ως διαφορετικά από τον οργανωμένο χώρο.
Η ΕΣΤΙΑΣΗ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΟ ΣΑΡΩΜΑ	Αν οι μαθητές έχουν να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, αυτοί που εστιάζουν, θα εξετάσουν το πρόβλημα ως σύνολο και θα δημιουργήσουν υποθέσεις οι οποίες θα αλλάξουν στο βαθμό που θα υπάρξουν νέες πληροφορίες. Οι σαρωτικοί όμως θα επιλέξουν ένα μόνο μέρος του προβλήματος και θα θεωρήσουν πως είναι και η λύση του έως ότου βέβαια κάποια νέα πληροφορία το αναιρέσει οπότε θα πρέπει να επαναλάβουν τη διαδικασία.
Η ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΤΜΗΜΑΤΙΚΗ	Αυτή η προσέγγιση στη μάθηση έχει τη βάση της στην ψυχολογία Gestalt: Εδώ μερικοί μαθητές αντιμετωπίζουν τα φαινόμενα ως ένα όλο ενώ άλλοι συνδέουν μεταξύ τους τα τμήματα του όλου.
Ο ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΡΜΗΣΗ	Αυτό το ύφος μάθησης είναι παρόμοιο με την εστίαση και το σάρωμα. Ο Kagan (1971: 54-55), που στην έρευνά του ασχολήθηκε κυρίως με τους τρόπους μάθησης στα παιδιά, υποστηρίζει πως ένα παιδί που δεν σκέφτεται εναλλακτικούς τρόπους λύσης ενός προβλήματος, είναι πιο πιθανό να καταλήξει στην πρώτη πιθανή λύση που θα του έρθει στο μυαλό. Αυτή η στρατηγική όμως είναι πιο πιθανό να το οδηγήσει στην αποτυχία σε σχέση με κάποιο παιδί που είναι πιο στοχαστικό.
Η ΑΚΑΜΨΙΑ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΕΥΚΑΜΨΙΑ	Μερικοί μαθητές είναι αυστηροί και άκαμπτοι στην προσέγγισή τους στη μάθηση από τη στιγμή που θεωρούν πως έχουν ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα και θέλουν να το εφαρμόσουν συνέχεια. Αυτό όμως από μόνο του δημιουργεί κάποια προβλήματα τα οποία δεν μπορούν να επιλυθούν με το συνηθισμένο καθιερωμένο τρόπο.

Πηγή: Jarvis, 1983: 84-86



ΜΑΘΗΜΑ 6^ο

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ, ΓΝΩΣΤΙΚΟ-ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Κύκλοι μάθησης ενηλίκων (Neugarten, Havinghurst), η ψυχο-κοινωνική προσέγγιση στη μάθηση σε σχέση με τα στάδια ανάπτυξης (Erickson, Loevinger, Perry), Watson και η προσέγγιση $S \Rightarrow R$, μάθηση αντιδράσεων και ενεργητική μάθηση (Skinner), Sears και θεωρία κοινωνικής μάθησης, Bandura και γνωστικο-κοινωνική μάθηση, Werner και το οργανισμικό μοντέλο μάθησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μιχγεβιοριστική ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς δίνει έμφαση στην αλληλουχία μεταξύ ερεθισμάτων και αντιδράσεων, χωρίς να καταφεύγει στην ενδοσκόπηση και στην αναφορά εσωτερικών μηχανισμών υπεύθυνων για αυτές τις σχέσεις.

- γεννήθηκε ως ιδιαίτερο κίνημα στα πλαίσια της ψυχολογίας το 1913, αποτέλεσμα πολεμικού άρθρου του J. B. Watson
- «Η ψυχολογία, όπως τη βλέπει ένας συμπεριφοριστής, είναι καθαρά αντικειμενικός πειραματικός κλάδος της φυσικής επιστήμης. Ο θεωρητικός στόχος της είναι η πρόβλεψη κι ο έλεγχος της συμπεριφοράς. Η ενδοσκόπηση δεν αποτελεί ουσιώδες μέρος της μεθοδολογίας της ... »
- η ανθρώπινη συμπεριφορά προσδιορίζεται εξολοκλήρου και μπορεί να ερμηνευτεί εντελώς με όρους παρατηρήσιμων μηχανισμών (ντετερμινισμός, απόλυτος καθορισμός)
- οι συμπεριφοριστικές θεωρίες της προσωπικότητας παρουσιάζουν όλες σχεδόν τις συμπεριφορές ως αποτέλεσμα μάθησης και θεωρούν σημαντική την αντικειμενική, πειραματική μελέτη σαφώς διατυπωμένων υποθέσεων

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΤΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΥ

Ρανιόν (φυσιολόγος, 1849-1936)

Οι έρευνες του Ρανιόν επηρέασαν πολύ τους ψυχολόγους, που τους αποκαλύφθηκε ένας πολύ απλός τρόπος μάθησης, η μάθηση με υποκατάσταση \rightarrow υποστήριξαν πως η απόκτηση πολλών παιδικών φόβων, της δεξιότητας της ομιλίας και η ανάπτυξη ψυχικών διαθέσεων μπορούν να εξηγηθούν με βάση τις γενικές αρχές της υποκατάστασης

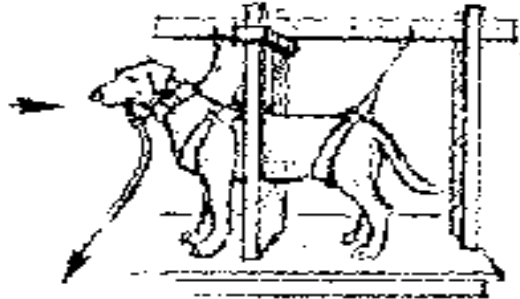
- θεωρία υποκατάστασης: μια αντανakλαστική αντίδραση προκαλείται όχι μόνο από ένα φυσικό ερέθισμα αλλά και από ένα άσχετο ερέθισμα (**υποκατάστατο ή εξαρτημένο ερέθισμα**), αν αυτό συνδεθεί χρονικά και τοπικά με το φυσικό \rightarrow **εξαρτημένη ή υποκατάστατη αντίδραση**
- επομένως η νευρική δραστηριότητα διακρίνεται στην ανεξάρτητη αντανakλαστική λειτουργία και στην εξαρτημένη αντανakλαστική λειτουργία

Classical Conditioning (Pavlov)

Unconditioned Stimulus
(*food*) → Unconditioned
Response (*salivation*)

Unconditioned Stimulus
(*food*) together with
Conditioned Stimulus
(*bell*) → Unconditioned
Response

Conditioned Stimulus
(*bell*) → Conditioned
Response (*salivation*)



Σχήμα 18

ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΩΝ ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΤΙΚΩΝ

1. ενίσχυση: είναι απαραίτητη για την απόκτηση μιας εξαρτημένης αντίδρασης
2. απόσβεση: η διακοπή της ενίσχυσης οδηγεί στη διακοπή της εμφάνισης του εξαρτημένου αντανακλαστικού
3. αυθόρμητη ανάκτηση: το εξαρτημένο αντανακλαστικό που εξαφανίστηκε με την απόσβεση ξαναπαρουσιάζεται ύστερα από ένα χρονικό διάστημα που ακολουθεί την απόσβεση
4. γενίκευση ερεθίσματος: η εξαρτημένη αντίδραση γενικεύεται και σε διαφορετικά, αλλά παρόμοια με το αρχικό, ερεθίσματα
5. διάκριση ερεθίσματος: η αντίδραση αφορά μόνο ένα ειδικό εξαρτημένο ερέθισμα
6. πειραματική νεύρωση: όταν η ένταση ξεπερνά τα όρια αντοχής και τα ζώα δεν μπορούν να κάνουν διάκριση στα ερεθίσματα, αυτά δείχνουν ανώμαλη συμπεριφορά

E. Thorndike (1874-1949)

Ιδρυτής της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας

Η θεωρία του Thorndike είχε μεγάλη επίδραση στη σχολική πράξη· άλλωστε ο ίδιος είχε δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της στην αίθουσα διδασκαλίας

μάθηση= η διαδικασία με την οποία δημιουργούνται συνειρμοί ανάμεσα σε 1 ερέθισμα και μια αντίδραση

- μάθηση δια της δοκιμής και της πλάνης
- θεωρία ερεθίσματος - αντίδρασης

Νόμοι:

1. ετοιμότητας: η θέληση για μάθηση έχει σχέση με τα κίνητρα που παρακινούν κάποιον να μάθει
2. εξάσκησης: η συχνότητα της επανάληψης μιας πετυχημένης αντίδρασης προς ένα ερέθισμα, τη συνδέει με αυτό το ερέθισμα (**νόμος της χρήσης**)
3. αν λείπει η εξάσκηση, ο συνειρμός ανάμεσα στην αντίδραση και το ερέθισμα εξασθενεί (**νόμος της αχρηστίας**)
4. αποτελέσματος: ο συνειρμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στην πετυχημένη αντίδραση και το ερέθισμα ενισχύεται, όταν το αποτέλεσμα είναι ευχάριστο (αμοιβή), εξασθενίζει όμως, όταν το αποτέλεσμα είναι δυσάρεστο (τιμωρία) → ο ρόλος των κινήτρων



5. **εξάρτησης:** ένας συνειρμός δημιουργείται ανάμεσα σε δύο λέξεις που αποτελούν μια λογική ενότητα π.χ. ο Γιάννης παίζει και ο Πέτρος διαβάζει

Πλεονεκτήματα:

- Οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τις διδασκόμενες ενότητες σε απλούστερα μέρη και προχωρούν από το απλό στο πιο σύνθετο
- Η αμοιβή πρέπει να συνδέεται με τις επιθυμητές αντιδράσεις

Μειονεκτήματα:

- Μειώνεται ο ρόλος της κατανόησης στη μάθηση=μόνο έξεις και δεξιότητες
- Μετατροπή τους σε κριτική σκέψη αμφίβολη

Skinner B.F. (1904-1990): αμερικανός ψυχολόγος (τέλος της δεκ. '20)

- ❖ «Η συμπεριφορά των οργανισμών» (The Behavior of Organisms) εκδόθηκε το 1948. Δίδαξε στο Harvard από το 1948.
- ❖ στηρίχτηκε στο έργο του Pavlov, του Watson και του Thorndike
- ❖ μελέτησε όλες τις μεταβλητές που μπορεί να επιφέρουν την ταχύτερη και καλύτερη μάθηση
- ❖ ντετερμινιστής
- ❖ εφάρμοσε την υπερ-αντικειμενική μιχεβιοριστική προσέγγιση σε έναν εκπληκτικά μεγάλο αριθμό θεμάτων: τη μάθηση, τις διδακτικές συσκευές, τη γλωσσική συμπεριφορά, τη θεραπεία συμπεριφοράς, την ανατροφή των παιδιών σε «κουτιά-Skinner» κ.α.

Οι απόψεις του κυριάρχησαν για καιρό στην ψυχολογία και στην ψυχολογία της εκπαίδευσης.

- συσχετίζει τους εισερχόμενους ερεθισμούς με τις εξερχόμενες συμπεριφορές ως απαντήσεις στο περιβάλλον
- οι μόνες έννοιες που αποδεχόταν ήταν εκείνες μόνο που μπορούσαν να προσδιοριστούν με όρους *λειτουργικότητας* και *παρατηρησιμότητας*, καμιά άλλη αφηρημένη ή θεωρητική έννοια (όπως «ιδέα» ή «νους») δεν επιτρεπόταν μέσα στο έργο του
- το πνεύμα δεν έχει θέση στην επιστημονική ψυχολογική εξήγηση
- η ανάλυση της συμπεριφοράς δείχνει πως οι άνθρωποι δεν είναι υπεύθυνοι για τις πράξεις τους, η επιστημονική ανάλυση μετακινεί την ευθύνη και τη μομφή στο περιβάλλον.

Διακρίνει 2 τύπους συμπεριφοράς: την αντιδραστική και τη συντελεστική

Η αντιδραστική είναι απλώς η αντίδραση του οργανισμού σε κάποιο ερέθισμα, η συντελεστική, όμως, που ενδιέφερε το Skinner περισσότερο, είναι κάθε συμπεριφορά, η οποία με κάποιο τρόπο συντελεί στο περιβάλλον ή το μεταβάλλει. Η συντελεστική, επομένως, κατευθύνεται προς ένα στόχο, γι' αυτό και ονομάζεται συχνά «λειτουργική».

- Skinner συμπέρανε ότι η συμπεριφορά των ζώων «διαμορφώνεται» προς μια επιθυμητή κατεύθυνση μέσα από ένα σύστημα αμοιβών
- η ενίσχυση μπορεί, επίσης, να ερμηνεύσει την ανάπτυξη των ανθρώπων: κάθε πράξη, σκέψη ή συναίσθημα που ενισχύεται, τείνει να επαναλαμβάνεται
- Ο Skinner ανακάλυψε ότι ο ρυθμός των συντελεστικών συμπεριφορών των ζώων και ο χρόνος διάρκειας αυτών των συμπεριφορών διατηρείται και μετά τη διακοπή της ενίσχυσης, εξαρτώμενος στενά από τα προγράμματα ενίσχυσης που είχαν χρησιμοποιηθεί.

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τα συμπεριφορικά μοντέλα διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από τις επανειλημμένες εκτιμήσεις της συμπεριφοράς των μαθητών, του δασκάλου και του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιούνται.



Εικόνα 7: B.F. Skinner at Harvard circa 1950

1. Είναι συστήματα διευθέτησης των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ τριών μεταβλητών: ωθήσεων-κινήτρων, συμπεριφοράς και συνεπειών (Skinner: ονόμασε αυτές τις σχέσεις
2. «περίπτωσιακά πλαίσια» (contingencies) της ενίσχυσης.
3. Διδασκαλία είναι η πράξη της αλλαγής της μορφής μιας συμπεριφοράς με εσκεμμένη διευθέτηση των περιπτωσιακών πλαισίων της ενίσχυσης.
4. Τα συμπεριφοριστικά μοντέλα διδασκαλίας για την ανθρώπινη συμπεριφορά εμφανίστηκαν κατά τη δεκαετία του 1950, όταν ο Skinner εφάρμοσε τις αρχές της συμπεριφοράς κατά το σχεδιασμό της τεχνολογίας της διδασκαλίας, που είναι γνωστή ως προγραμματισμένη διδασκαλία.

Βασικές αρχές

- «Η συμπεριφορά είναι λειτουργικό προϊόν των συνεπειών της» → Οι μορφές συμπεριφοράς δεν αποκτώνται ή διαμορφώνονται με την απλή επανάληψη, αλλά ενισχύονται και μεταβάλλονται-μαθαίνονται λόγω των συνεπειών τους
- «Η συμπεριφορά πρέπει να συμβεί πριν, για να είναι δυνατή η ενίσχυσή της». Έτσι, η δυνητική αποτελεσματικότητα κάθε διδακτικής κατάστασης είναι ανάλογη με το ρυθμό με τον οποίο παρέχει ευκαιρίες για να δοθούν κατάλληλες απαντητικές αντιδράσεις και τη συχνότητα και το μέγεθος των ενισχυτών, που μπορεί να δημιουργήσει γι' αυτές τις μορφές συμπεριφοράς.
- «Οι πιο άμεσες συνέπειες είναι και οι πιο αποτελεσματικές».
- «Οι συνθέτες μορφές συμπεριφοράς, όπως είναι οι δεξιότητες, αποκτώνται βαθμιαία». Κάθε μορφή συμπεριφοράς που επαναλαμβάνεται, παρουσιάζει μικρές αποκλίσεις από τη μια επανάληψη στην άλλη. Με την ενίσχυση των αποκλίσεων εκείνων, που πλησιάζουν περισσότερο προς την τελική μορφή της επιθυμητής συμπεριφοράς, διαμορφώνεται η τελική.

Καθένα από τα παρακάτω ερωτήματα θέτει ένα πρόβλημα πορείας, διαδικασίας και εκτίμησης αποτίμησης:

- «Ποια είναι η τελική μορφή της συμπεριφοράς;»
- «Ποια είναι τα συστατικά στοιχεία και οι προαπαιτήσεις της τελικής συμπεριφοράς;» → το αρχικό σχέδιο κάθε προγράμματος δημιουργείται με μια ανάλυση των συστατικών της τελικής συμπεριφοράς και των προαπαιτήσεων αυτών των συστατικών
- «Ποια συμπεριφορά είναι διαθέσιμη;»
- «Υπάρχουν επαρκείς ευκαιρίες για απαντητικές αντιδράσεις;»
- «Ποιοι ενισχυτές της συμπεριφοράς είναι άμεσα διαθέσιμοι → μεθοδευμένη χρήση των ενισχυτών.
- «Πώς μπορεί να προγραμματιστεί η ενίσχυση;» → εξαρτάται από τη βελτίωση
- «Ποια είναι τα φυσικά περιπτωσιακά πλαίσια της ενίσχυσης;» → διδάσκονται δεξιότητες, οι οποίες υποστηρίζονται από πλαίσια ενίσχυσης έξω από το διδακτικό περιβάλλον → παρέχουν ακριβείς, εξαρτήσιμους και διαρκείς ενισχυτές για την απόκτηση δεξιοτήτων
- «Είναι οι προηγούμενες απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές;»



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΜΟΥ

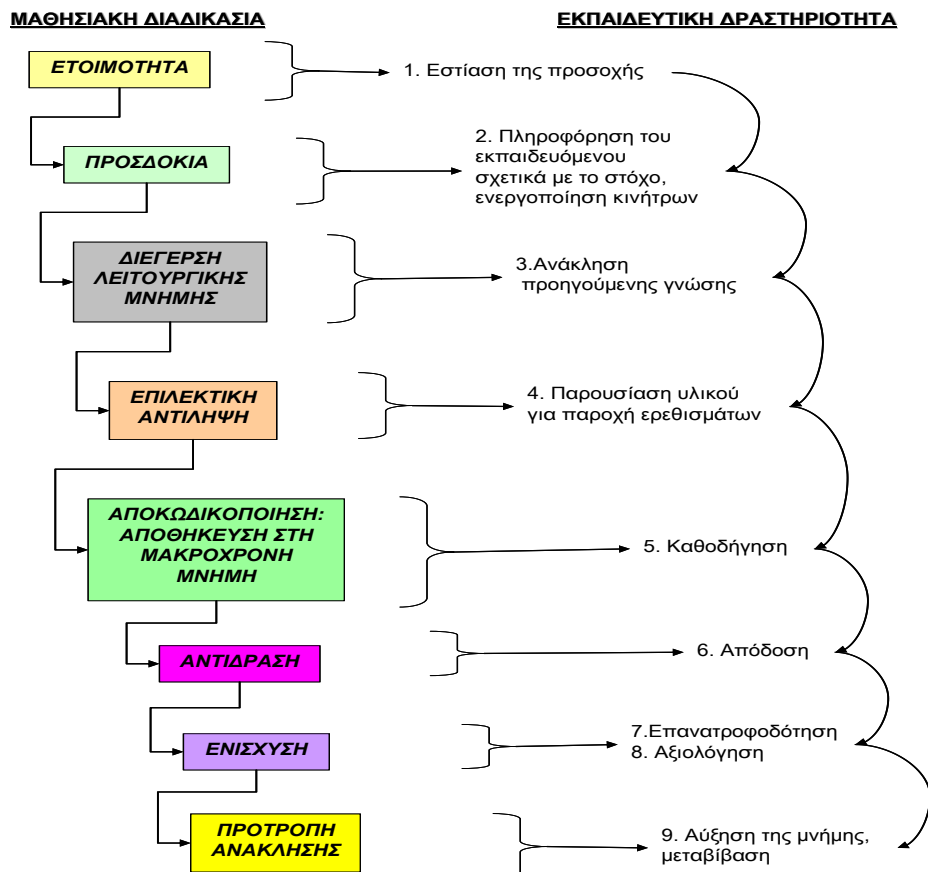
Το μοντέλο της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης με την έμφασή του στις προηγηθείσες συνθήκες (οδηγίες από το εκπαιδευτή, πρόγραμμα κ.λπ.) και τις επακόλουθες συνθήκες (αμοιβές και τιμωρίες), είναι κατάλληλο για τη μελέτη προβλημάτων σχετικών με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσωπική και κοινωνική προσαρμογή

Τα ερευνητικά ευρήματα για τα αποτελέσματα των επακόλουθων της συμπεριφοράς συνθηκών εφαρμόστηκαν στη μείωση ή την εξάλειψη της προβληματικής συμπεριφοράς (στη διοίκηση της τάξης), ως προϋπόθεση της ακαδημαϊκής μάθησης:

1. όταν ο εκπαιδευτής δίνει οποιουδήποτε είδους προσοχή σε άτακτη συμπεριφορά, η συμπεριφορά αυτή τείνει να αυξάνεται (ενίσχυση)
2. όταν ο εκπαιδευτής κατευθύνει την προσοχή του σε επιθυμητές συμπεριφορές (ενίσχυση) και αγνοεί τελείως την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αυτή τείνει προς τη μείωση (εξάλειψη).
3. ανάλυση της εργασίας και προγραμματισμένη διδασκαλία

Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (Η ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ) ΣΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

1. η παρατηρήσιμη συμπεριφορά μπορεί να περιγραφεί με αντικειμενικούς όρους
 2. η συμπεριφορά μαθαίνεται
 3. νόμος του αποτελέσματος
 4. ρόλος του πλαισίου
 5. Ανταμοιβές (μη υλικές-υλικές)
 6. «τιμωρίες» διακοπές της θετικής ενίσχυσης, αρνητική ενίσχυση, ο νόμος των φυσικών συνεπειών
- πολλά προβλήματα συμπεριφοράς είναι μαθημένες στρατηγικές επιζήτησης της προσοχής
 - διαδικασία μάθησης: ενεργός εξάρτηση (ή μάθηση διά της δοκιμής και του λάθους) → δηλαδή: υιοθετούν τις μορφές συμπεριφοράς που εξασφαλίζουν την προσοχή ως μέρος του καθιερωμένου ρεπερτορίου τους
 - η συμπεριφορά που ανταμείβεται τείνει να επαναλαμβάνεται, ενώ η συμπεριφορά που δε λαμβάνει καμιά ανταμοιβή τείνει να εκλείπει.



Σχήμα 19

Φάσεις μάθησης και εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τον Gagné (1975)

Η προγραμματισμένη διδασκαλία βασίζεται στην Ψυχολογία της Συμπεριφοράς: στις θεωρίες της δοκιμής και πλάνης του Thorndike και της ενεργητικής υποκατάστασης του Skinner.

Προκύπτουν δύο κύριες μορφές προγραμμάτων:

Ευθύγραμμο ή γραμμικό πρόγραμμα (Skinner)

Αποτελείται από μια απλή σειρά πλαισίων. Ο εκπαιδευόμενος τα ακολουθεί και προχωρά σε ευθεία γραμμή προς τον τελικό στόχο. Κάθε διδακτικό βήμα περιλαμβάνει:

1) μια πληροφορία, 2) μια ερώτηση, 3) ένα κενό, για να δοθεί η απάντηση από το εκπαιδευόμενο, και 4) τη σωστή απάντηση. Όταν ο εκπαιδευόμενος επεξεργαστεί το πρώτο βήμα, προχωρεί με τη σειρά στα επόμενα, μέχρι να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα. Η δυσκολία των βημάτων είναι τέτοια, ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να μπορεί να απαντήσει σωστά στο 90-95% των ερωτήσεων.

Το ευθύγραμμο πρόγραμμα του Skinner έχει εμφανιστεί περισσότερο με τη μορφή βιβλίου. Χρησιμοποιήθηκαν δύο τρόποι παρουσίασης: ο κάθετος και ο οριζόντιος. Στην κάθετη παρουσίαση τα πλαίσια είναι τυπωμένα το ένα ύστερα από το άλλο και η απάντηση βρίσκεται στο περιθώριο του επόμενου πλαισίου ή πριν από αυτό. Στην οριζόντια παρουσίαση τα πλαίσια είναι τυπωμένα σύμφωνα με τη διαδοχή των σελίδων. Δηλαδή, ο εκπαιδευόμενος μελετά το πρώτο πλαίσιο της σελίδας 1, ύστερα το πρώτο πλαίσιο της σελίδας 2 κ.ο.κ. Όταν φτάσει στην τελευταία σελίδα του βιβλίου, επιστρέφει στη σελίδα 1 και μελετά το δεύτερο πλαίσιο κάθε σελίδας, κ.ο.κ.

Διακλαδωτό ή διακλαδισμένο πρόγραμμα (Crowder)

Τα πλαίσια είναι μεγαλύτερα και έχουν τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Ο εκπαιδευόμενος επιλέγει την απάντηση που θεωρεί σωστή. Κάθε απάντηση παραπέμπει σε διαφορετικό πλαίσιο. Αν ο εκπαιδευόμενος επιλέξει λανθασμένη απάντηση, παραπέμπεται σ' ένα



πλαίσιο που του εξηγεί γιατί η απάντησή του είναι λαθεμένη και τον παρακινεί να μελετήσει πάλι το αρχικό πλαίσιο.

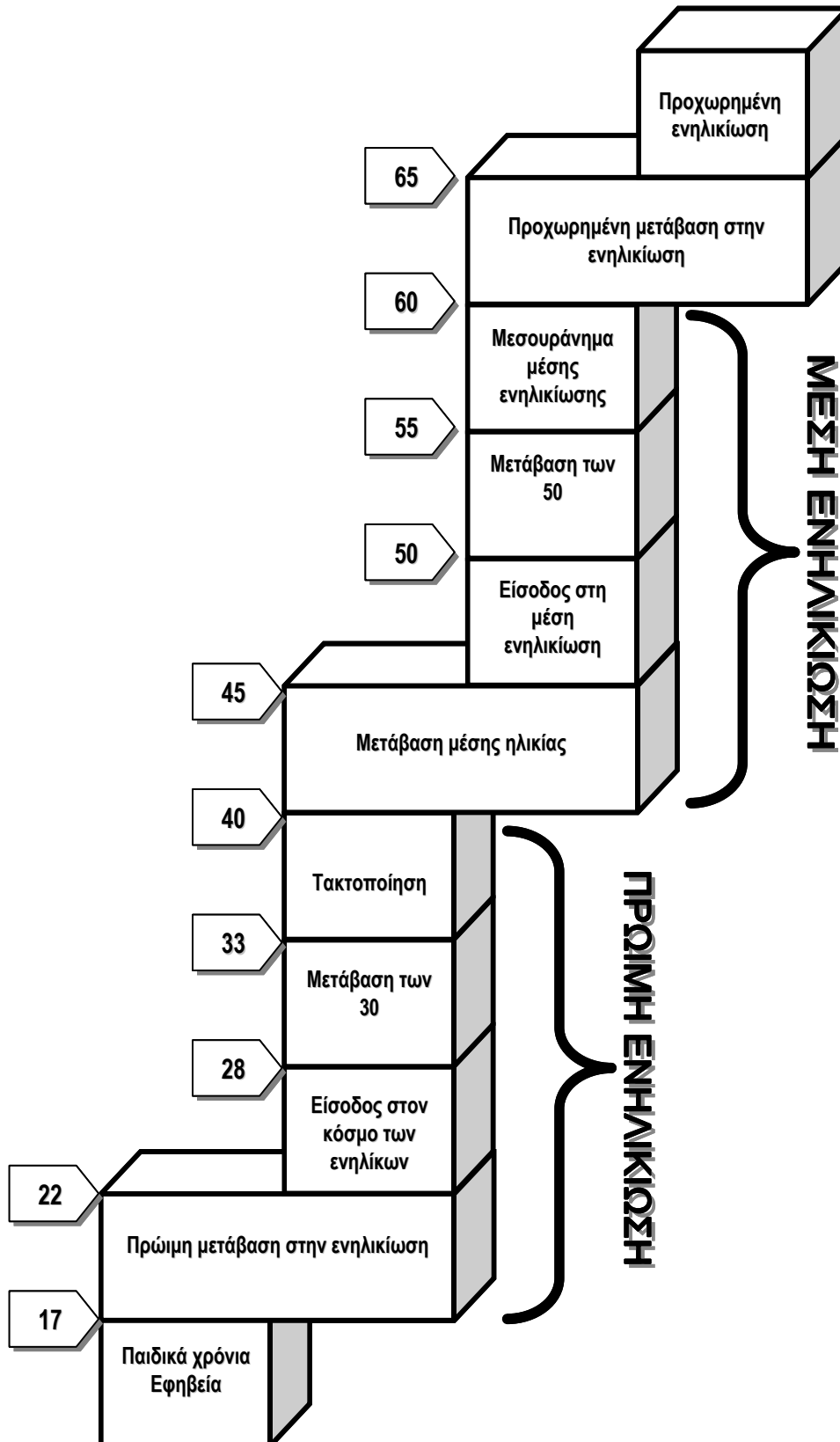
Το διακλαδωτό πρόγραμμα του Crowder έχει τη μορφή ανακατεμένου βιβλίου (scrambled book). Στο βιβλίο αυτό οι σελίδες είναι αριθμημένες με το συνηθισμένο τρόπο, αλλά δε διαβάζονται με τη σειρά. Κάθε σελίδα αποτελεί ένα πλαίσιο. Όταν ο εκπαιδευόμενος τη διαβάσει, παραπέμπεται σε κάποια σελίδα του βιβλίου, όπου βεβαιώνεται ότι η απάντησή του είναι σωστή ή βρίσκει συμπληρωματικές επεξηγήσεις. Η μελέτη του προγράμματος συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

Διαφορές στον τρόπο αντιμετώπισης των λαθών του εκπαιδευόμενου. Ο Skinner πιστεύει ότι τα βήματα του προγράμματος πρέπει να είναι τόσο μικρά, ώστε να αποφεύγεται το λάθος. Όταν ο εκπαιδευόμενος δώσει λανθασμένη απάντηση, του προσφέρεται η σωστή. Ο Crowder, αντίθετα, υποστηρίζει ότι το λάθος αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης. Όταν ο εκπαιδευόμενος κάνει λάθος, του δίνονται συμπληρωματικές επεξηγήσεις για να το διορθώσει.



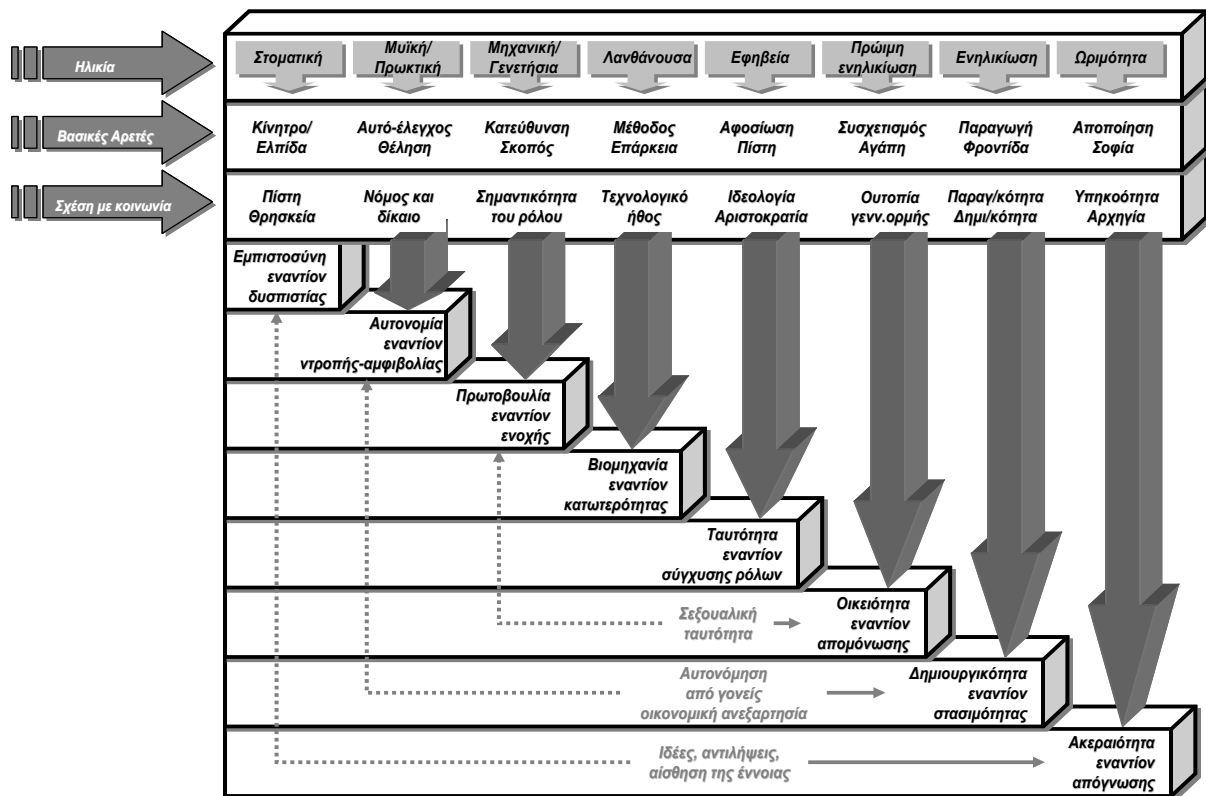
Περίοδοι ανάπτυξης της πρώιμης και της μέσης ενηλικίωσης

[Προσαρμογή από Levinson, 1986:283]



Σχήμα 20

Οι οκτώ ηλικίες του ανθρώπου κατά τον Erikson



Σχήμα 21

Πλεονεκτήματα:

σύστημα αυτοδιδασκαλίας με άμεση ανατροφοδότηση μάθηση χωρίς εκπαιδευτή, τοπική και χρονική ανεξαρτησία του εκπαιδευόμενου, άνεση των συνθηκών μάθησης και καθορισμός του ρυθμού μάθησης από τον ίδιο το εκπαιδευόμενου κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων.

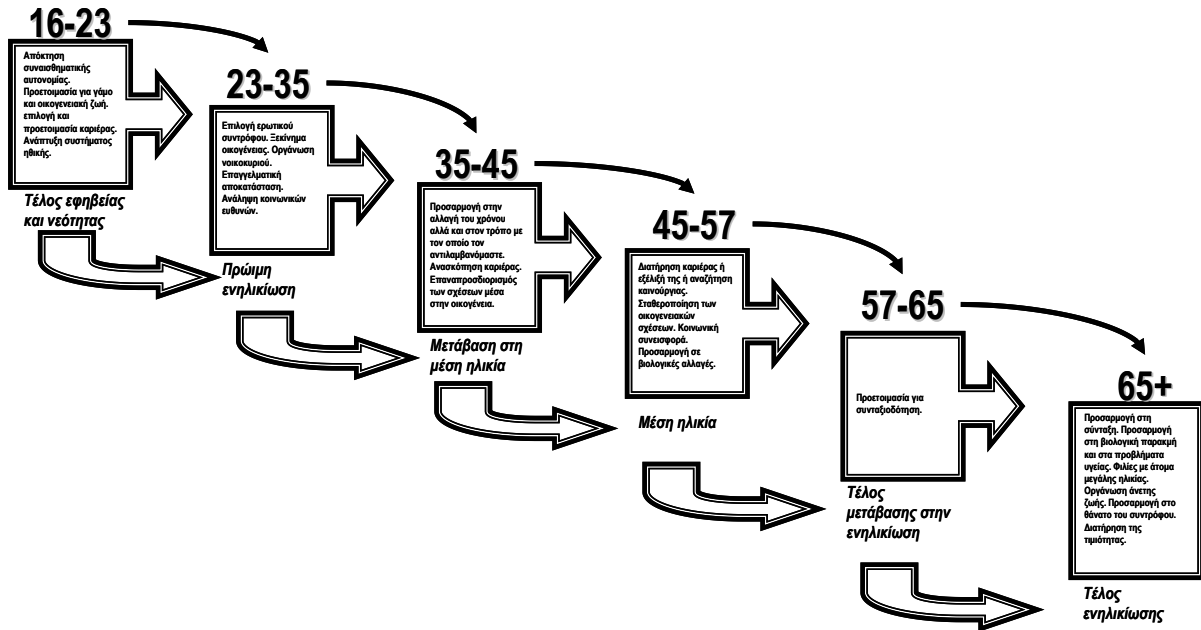
Μειονεκτήματα:

- Ο κατατεμαχισμός της διδακτέας ύλης εμποδίζει τη συνολική αντίληψη και τη λογική της δόμησης. Αυτό παραμένει αποκλειστικό δικαίωμα του προγραμματιστή.
- Η παρώθηση του εκπαιδευόμενου, ενώ στην αρχή θεωρείται αυτονόητη, στη συνέχεια επιδιώκεται με εξωτερικά μέσα.
- Ο πειρασμός του νεωτερισμού μετατρέπεται γρήγορα σε ένα αίσθημα ανίας και κορεσμού.
- Ο έντονος προβληματισμός και η ψυχική ένταση - πρωταρχικές προϋποθέσεις της εσωτερικής παρώθησης - απουσιάζουν από την παραδοσιακή μορφή της προγραμματισμένης διδασκαλίας.
- Στέρξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας.
- Προωθεί ελάχιστα τις δημιουργικές επινοήσεις, τη λύση προβλημάτων και την κριτική ικανότητα.

Η προγραμματισμένη διδασκαλία θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική για την προσφορά γνώσεων από τις περιοχές των Μαθηματικών, της Φυσιογνωσίας ή της Γλώσσας και για την εξάσκηση των μαθητών σε απλές δεξιότητες.

Αναπτυξιακές Λειτουργίες και καθήκοντα των χρόνων της ενηλικίωσης

[Προσαρμογή από Chickering & Havighurst, 1981 και από Tennant 1988:128 στο Thorpe, Edwards & Hanson, 1993]



Σχήμα 22



ΜΑΘΗΜΑ 7^ο

ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΕΣ, ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Τι σημαίνει ανθρωπισμός και πως συνδέεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, Freire και το αίτημα της 'Εκπαίδευσης για Όλους', Gagné και η μάθηση μέσω της παρατήρησης, τα βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρικής μάθησης (Dewey, Lewin, Piaget και Kolb), Knowles και ανδραγωγική θεωρία, Rogers και η σημασία της αυτο-αντίληψης στη μάθηση των ενηλίκων, Kanter και η μάθηση στον οργανισμό, Field-Belenky και φεμινιστικές προσεγγίσεις στη μάθηση ενηλίκων γυναικών.

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ;

Η ανθρωπιστική εκπαίδευση ενηλίκων έχει τις βάσεις της στο κίνημα του ανθρωπισμού. Ευρύ φιλοσοφικό κύμα ο ανθρωπισμός αν θέλουμε να προσδιορίσουμε την ύπαρξή του χρονικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι τόσο παλιό όσο ο ανθρώπινος πολιτισμός και τόσο σύγχρονο όσο ο 20^{ος} αιώνας. Οι ρίζες του βρίσκονται στην κλασική Κίνα, Ελλάδα και Ρώμη (Elias & Merriam, 1980: 109) αλλά οι ιδέες του έχουν επιβιώσει μέχρι τις μέρες μας καθώς υπήρξαν και διαστήματα στην ιστορία των ιδεών που του έδωσαν κυρίαρχη θέση. Πρέπει να αναφέρουμε το κίνημα του Διαφωτισμού - του αρχαιοελληνικού και του ευρωπαϊκού - που έθεσε σαν κέντρο όλων των ενεργειών του ανθρώπου τον ίδιο τον άνθρωπο. Η σπουδαιότητα της εκδήλωσης της πολυδιάστατης αγάπης προς το συνάνθρωπο κατά την αρχαιότητα βρήκε την έκφρασή της και στα λόγια του Μένανδρου: «Ως χαρίεν εστ' άνθρωπος, αν άνθρωπος η», που μεταφράζεται 'πόσο χαριτωμένος είναι ο άνθρωπος, αν είναι άνθρωπος'. Αλλά η ίδια σημαντικότητα εκφράστηκε και σε πιο σύγχρονες εποχές μέσα από το μόχθο δασκάλων που έθεσαν σκοπό της ζωής τους να κάνουν το όραμά τους πράξη. Αξίζει να αναφέρουμε τα λόγια του Δελμούζου που έχουν κεντρική θέση στο παιδαγωγικό του έργο : «Ανθρωπισμός θα πει να πλάθουμε ανθρώπους με γερό και ωραίο σώμα, με καθαρό στοχαστικό νου, με δυνατή θέληση και σεβασμό και αγάπη στους συνανθρώπους των».

Είναι σημαντικό να δώσουμε προσοχή στις βασικές αρχές που διέπουν το κίνημα του ανθρωπισμού προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την επίδρασή του στην επιστήμη της ψυχολογίας και στη συνέχεια τις εφαρμογές του στην εκπαίδευση.

ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΥ

- 1. Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός.** Η καλοσύνη περιγράφεται - στα πλαίσια του ανθρωπισμού - σα μια φυσική ροπή η οποία δικαιολογεί και τους αγώνες του ανθρώπου για την κατάκτησή της. Μεγαλώνοντας στο κατάλληλο περιβάλλον που θα συντελέσει στην καλλιέργεια των έμφυτων χαρακτηριστικών του, ο άνθρωπος μπορεί να καταστεί ωφέλιμος για τον εαυτό του και το κοινωνικό σύνολο.
- 2. Ελευθερία και αυτονομία.** Ο άνθρωπος είναι πραγματικά ελεύθερη ύπαρξη. Η συμπεριφορά του δεν καθορίζεται από εξωτερικές δυνάμεις, οι αποφάσεις του είναι αποτέλεσμα της προσωπικής του επιλογής. Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως η συμπεριφορά είναι ολότελα ανεξέλεγκτη και ανεπηρέαστη από το περιβάλλον. Επηρεάζεται και από το περιβάλλον - φυσικό και κοινωνικό - ακόμα και από την προσωπική ιστορία του καθενός, αυτό που ονομάζουμε βιογραφία. Πάντοτε όμως είναι αυτός που τελικά κάνει τις επιλογές τους. Όπως και να 'χει μόνος του αποφασίζει και δρα προκειμένου να επιφέρει αλλαγές.
- 3. Ατομικότητα και δυναμικότητα.** Η μοναδικότητα και η ατομικότητα του κάθε ανθρώπου αναγνωρίζεται και αξιολογείται. Για αυτό και στα πλαίσια του ανθρωπισμού επισημαίνεται ότι η



συμπεριφορά κανενός δεν είναι προβλέψιμη. Όσον αφορά τη δυναμική του κάθε ατόμου, ο ανθρωπισμός καταθέτει την απεριόριστη πίστη του στον άνθρωπο και πιστεύει πως η ανθρώπινη ύπαρξη έχει δύναμη για να πετύχει ποιοτική ζωή, να επιλύσει τα προβλήματά και να συντελέσει στην εξέλιξη των ατόμων προκειμένου να γίνουν όσο το δυνατό καλύτερα άτομα. Η διαίσθηση και τα συναισθήματα είναι σημαντικές συνιστώσες της προσωπικότητας ενός ατόμου.

4. **Η αυτοαντίληψη και ο εαυτός.** Ο ανθρωπισμός δέχτηκε κριτική γιατί ασχολήθηκε εκτενέστερα με το «εγώ». Αυτό δε σημαίνει ότι πρόκειται για μια εγωκεντρική θεωρία που παρακινεί τα άτομα να εστιάζουν στον εαυτό τους και να αποκλείουν τους υπόλοιπους. Αντίθετα το κίνημα προβάλλει την ανάγκη της εργασίας για το καλό της ανθρωπότητας, γενικά, αλλά ταυτόχρονα τονίζει την υποκειμενικότητα του κάθε ατόμου, αυτό που πραγματικά είναι το κάθε άτομο. Η αυτοαντίληψη, η εικόνα που έχει ο άνθρωπος για τον εαυτό του, ρυθμίζει τη συμπεριφορά και έχει μεγάλη επίδραση στην ικανότητα ενός να αναπτύσσεται.

5. **Αυτοενεργοποίηση-Διαπίστωση του δυναμικού.** Στόχος του ανθρωπισμού και μια από τις ανάγκες του ανθρώπου σύμφωνα και με την ιεραρχία των αναγκών κατά το Maslow είναι η ικανότητα να διαπιστώνει ο άνθρωπος τις δυνατότητές του. Η αυτοενεργοποίηση ικανοποιεί την επιθυμία του ανθρώπου για ολοκλήρωση, για να γίνει αυτό που έχει τη δυνατότητα να γίνει.

6. **Αντίληψη (ή διαίσθηση).** Ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με το δικό του τρόπο και όχι απαραίτητα όπως πραγματικά είναι. Η έννοια της «αντίληψης» είναι λέξη - κλειδί του ουμανισμού. Η προσωπική αντίληψη είναι αυτή που παράγει τα συναισθήματα, τα πιστεύω, τις αξίες και καθορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά των ανθρώπων.

7. **Υπευθυνότητα και ανθρωπιά.** Ο ανθρωπισμός δίνει έμφαση στην ατομικότητα και στην αυτονομία του προσώπου που κουβαλά μια δυνατή αίσθηση υπευθυνότητας και απέναντι στον εαυτό του και στους άλλους ανθρώπους. Με το να γίνονται καλύτερα άτομα οι άνθρωποι – και όταν λέμε καλύτερα εννοούμε πιο ηθικά και πιο ελεύθερα, με συνείδηση - συνεισφέρουν στη βελτίωση της ανθρωπότητας. Η προσπάθεια λοιπόν του καθενός να βελτιώσει τον εαυτό του, να τον αναπτύξει, δε σημαίνει πως υποκινείται από την επιθυμία της προσωπικής ευημερίας και ολοκλήρωσης σε βάρος του κοινωνικού συνόλου. Ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό και χρειάζεται τους άλλους για να καλύψει τις ανάγκες της αγάπης, της αναγνώρισης, του αισθήματος. Βελτιώνοντας τον εαυτό του δε σημαίνει ότι οδηγείται στην απομόνωση, αντίθετα αυτή η βελτίωση των μεμονωμένων ατόμων βοηθά όλο το σύνολο, όλη την ανθρωπότητα. Είναι μια βαθιά εκδήλωση ανθρωπισμού το να προσπαθεί κάποιος να βελτιώνεται, επειδή αναγνωρίζει την ευθύνη του απέναντι στο κοινωνικό σύνολο (Elias & Merriam, 1980 : 117-121).

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ;

Οι ιδέες και οι αξίες του ανθρωπισμού διαπερνούν την εκπαιδευτική σκέψη καθώς η τελευταία επηρεάζεται από τις θεωρίες των ανθρωπιστών ψυχολόγων.

Η ανθρωπιστική ψυχολογία εμφανίστηκε κατά 10ετία του ' 60 και εξελίχτηκε σε κίνηση που δημιουργήθηκε για να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση του ατόμου. Βρήκε έρεισμα στο ότι υπάρχουν στοιχεία του ανθρώπου που δεν μπορούν να μελετηθούν στο εργαστήριο σε πειραματικές συνθήκες και ούτε μπορεί κάποιος να εξάγει συμπεράσματα για αυτά στηριζόμενος σε στατιστικά δεδομένα, εξαιτίας της πολυπλοκότητας της ζωής, της αβεβαιότητας, της αστάθειας, της μοναδικότητας της αντίδρασης του κάθε ατόμου (Alan Rogers, 1996: 142). Αυτό που έλειπε από μια ολοκληρωμένη θεωρία ήταν – κατά την άποψη των ανθρωπιστών ψυχολόγων - η αναγνώριση της ατομικότητας του ανθρώπου, των δυνατοτήτων του, της δημιουργικότητας του και της ελευθερίας (Elias & Merriam, 1980 : 114).

Ονομάστηκε «τρίτη δύναμη» στην ψυχολογία – οι δύο άλλες είναι ο συμπεριφορισμός και ο φροϋδισμός - και απέρριψε την εικόνα του ανθρώπου που υιοθέτησαν οι συμπεριφοριστές και



οι Φροϋδικικοί ψυχολόγοι. Η κριτική της εστιάζεται στο ότι οι δύο αυτές κατευθύνσεις δεν έδειξαν ενδιαφέρον για την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης. Η Ανθρωπιστική ψυχολογία αναγνωρίζει την ύπαρξη ιδιοτήτων του ανθρώπου όπως είναι η υποκειμενικότητα και η προσωπικότητα του, η αίσθηση που έχει για το παρελθόν και για το μέλλον πράγμα που τον καθιστά πλάσμα της ιστορίας. Ο Maslow – που θεωρείται ιδρυτής της ανθρωπιστικής ψυχολογίας - υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος επιδιώκει στόχους και αξίες γιατί νιώθει την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, για αυτοσυμπλήρωση.

Το συγκεκριμένο κίνημα εστιάζει στην ατομικότητα του καθενός χωρίς να παραγνωρίζει τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία λειτουργεί η μάθηση. Ο κάθε άνθρωπος αντλεί μέσα από την ευρύτερη ομάδα στην οποία ανήκει ένα πλήθος γνώσεων. Αυτές τις γνώσεις που αποτελούν και την προσωπική του εμπειρία τις αξιοποιεί και έτσι βελτιώνει τον εαυτό του, την προσωπικότητά του. Με λίγα λόγια το κίνητρο για μάθηση προέρχεται μέσα από τον ίδιο μας τον εαυτό. Αυτό τονίζει την αυτονομία των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι αναλαμβάνουν τον έλεγχο των διεργασιών της ίδιας τους της ζωής. (Alan Rogers, 1996: 143)

Στην εποχή μας, η ανθρωπιστική ψυχολογία έχει εδραιωθεί επιστημονικά και η προσέγγισή της στο «πρόσωπο» ως όλο θεωρείται περισσότερο αξιόπιστη σε σύγκριση με τις προσεγγίσεις άλλων ψυχολογικών σχολών. Δικαίωσή της είναι το ότι πρόσφατο επιστημονικό συνέδριο στο Άμστερνταμ αφιερώθηκε στη διπλή προσφορά της ανθρωπιστικής ψυχολογίας: “Στην προσφορά μιας νέας επιστημονικής προσέγγισης στη μελέτη του προσώπου ως όλου και στη βοήθεια για την ανανέωση του δυτικού μας πολιτισμού, γιατί προσφέρει μια καλύτερη αυτοκατανόηση και μια αμοιβαία κατανόηση των ανθρώπων” (C. Buhler, 1989: 496).

Μια άλλη εξέχουσα μορφή στο χώρο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας η οποία εφάρμοσε τις ιδέες της στην ψυχοθεραπεία είναι ο Carl Rogers, ο οποίος συνέβαλε στο να θεωρείται η ψυχοθεραπεία και εκπαιδευτικό λειτουργήμα. Χάρη σ’ αυτόν πολλή εργασία γίνεται στην περιοχή της παιδαγωγικής ψυχοθεραπείας. Η ενέργεια αυτή θεωρείται μια από τις πιο ελπιδοφόρες πολιτιστικές διαδικασίες της εποχής μας.

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

Η εκπαίδευση, λοιπόν, είναι ένας τομέας που η συμβολή της ανθρωπιστικής ψυχολογίας είναι αναμφισβήτητη. Στα πλαίσια της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης επισημαίνεται η *ενεργητική φύση του εκπαιδευόμενου*. Οι ενέργειες του κάθε φορά δημιουργούν τη μαθησιακή κατάσταση. Οι δικές του επιθυμίες και η ώθηση για ανάπτυξη και εξέλιξη που πηγάζει από την ίδια του την προσωπικότητα, η αναζήτηση μεγαλύτερης αυτονομίας και ικανότητας, η έμφυτη τάση για εκπλήρωση στόχων που θέτει για τον εαυτό του κινητοποιεί τη διαδικασία της μάθησης. (Alan Rogers, 1996: 142). Ιδέες της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, που βρήκαν εφαρμογή στην εκπαίδευση είναι η έμφαση στην συναισθηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη του όλου προσώπου, η μεταχείριση των μαθητών ως προσώπων και όχι ως αντικειμένων, οι ανοιχτές τάξεις και η ενθάρρυνση για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, που βοηθάει το άτομο στην πληρέστερη λειτουργικότητά του και στην αυτοπραγμάτωσή του (Buhler, 1989 : 495).

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε πως κεντρικές έννοιες στην ανθρωπιστική εκπαίδευση είναι οι έννοιες της *ελευθερίας*, της *αυτονομίας*, της *εμπιστοσύνης*, της *δραστικής συνεργασίας*, της *συμμετοχής* και της *αυτοκατευθυνόμενης μάθησης*.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ;

Η ανθρωπιστική εκπαίδευση έχει σαν κέντρο το εκπαιδευόμενου (student – centered) Αυτός είναι υπεύθυνος για τη μάθησή του και ελεύθερος να μάθει ό,τι θέλει με όποιο τρόπο θέλει. Η πράξη της μάθησης είναι μια υψηλή προσωπική προσπάθεια. Στην ανθρωπιστική σκέψη, σημασία



διαδραματίζουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα, οι στόχοι, η στάση, τα πιστεύω. Ο Ρότζερς υποστηρίζει ότι υπάρχει ο πραγματικός και ο ιδανικός εαυτός που θα ήθελε το άτομο να είναι. Η ασυμφωνία μεταξύ των δύο μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για γνώση.

Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (Facilitator). Δίνει πληροφορίες, σέβεται και χρησιμοποιεί τις εμπειρίες και το δυναμικό των μαθητών. Ρόλος του εκπαιδευτή είναι να διευρύνει το φάσμα των εμπειριών ώστε οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν με όποιον τρόπο προτιμούν, για να επιτύχουν τις δικές τους επιθυμητές μαθησιακές αλλαγές (Rogers, 1996: 144).

Η μάθηση γίνεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτή (για τον εκπαιδευτή χρησιμοποιείται ο όρος facilitator που στα ελληνικά σημαίνει αυτόν που διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης) μέσω της ανακάλυψης (discovery). Με λίγα λόγια ο εκπαιδευόμενος οδηγείται σταδιακά στη γνώση μέσα από την προσωπική του ενεργοποίηση.

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ατόμων που είναι ανοιχτά στη συνεχή αλλαγή και στη συνεχή μάθηση και που μάχονται για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους.

Εστιάζει στην ατομικότητα του μαθητευόμενου και όχι στο σώμα των πληροφοριών που θα μπορούσε να παρέχει. Αυτό που την ενδιαφέρει είναι η συνολική εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τις δύο οπτικές της: Ενδιαφέρεται 1^ο για τη διδασκαλία ενός αντικειμένου, θέματος με έναν πιο ανθρώπινο τρόπο διευκολύνοντας τη μάθηση και 2^ο ενδιαφέρεται για τη μόρφωση του μη διανοητικού, συναισθηματικού τομέα των εκπαιδευομένων. Στοχεύει στην ανάπτυξη ατόμων που καταλαβαίνουν τον ίδιο τους τον εαυτό, τους άλλους, και μπορούν να σχετίζονται με τους άλλους (Elias & Merriam, 1980: 122).

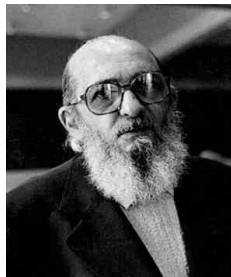
ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η ανθρωπιστική εκπαίδευση γενικότερα- και αυτή των ενηλίκων πιο συγκεκριμένα, γιατί αφορά άτομα που απομακρύνθηκαν από την τυπική εκπαίδευση και οι ανάγκες τους διαφέρουν - παρουσιάζει συμβατότητα με τις δημοκρατικές αξίες. Επιδιώκει την καλύτερη ανάπτυξη της ατομικότητας και την προώθηση καλύτερης ζωής, πράγμα που αποδεικνύει το σεβασμό στην ανθρώπινη προσωπικότητα και στην ανθρώπινη ζωή γενικότερα. Σ' αυτό συντελεί και το γεγονός ότι λαμβάνει υπόψη της τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων και τις συναντά την ώρα που αυτές υπάρχουν. Και μέσα από το κλίμα άνεσης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο και την ιδιότητα του πρώτου ως διευκολυντή της μάθησης και όχι ως κριτή ή εξεταστή προάγει τη συνεργασία και την επικοινωνία. (Elias & Merriam, 1980: 135-136)

Ο PAULO FREIRE ΚΑΙ ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Ο Freire με βάση τη θεωρία του θεωρήθηκε ριζοσπαστικός, γιατί επιδίωκε μέσα από τη χρήση της εκπαίδευσης την κοινωνική, πολιτική και οικονομική αλλαγή της κοινωνίας. Πρόκειται για μια θεωρία που δίνει βαρύτητα στην πολιτική συνειδητοποίηση που εγείρει τη δση. Θεωρήθηκε και ανθρωπιστής γιατί άξονας της αλλαγής είναι ο άνθρωπος, η καλλιέργεια της κριτικής του ικανότητας και η εξανθρώπισή του δηλαδή η ολοκλήρωσή του. Μέσα απ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ο Freire ισχυρίζεται ότι θα επιτευχθεί η εξανθρώπιση, που είναι η ολοκλήρωση του ανθρώπου, που αφορά την κάλυψη όλων των αναγκών του που πηγάζουν από τις υποστάσεις του.

Το αίτημα της ανάγκης για εκπαίδευση για όλους εκφράζει την ανάγκη της διαπαιδαγώγησης του συνόλου του πληθυσμού προκειμένου να επιτευχθεί η απελευθέρωσή του από το δυνάστη – καταπιεστή του. Ο καταπιεζόμενος λαός είναι κατά κύριο λόγο ο αναλφάβητος, καταπιεζόμενοι όμως είναι και όλοι όσοι έχουν απορροφηθεί και αφομοιωθεί από την 'κουλτούρα της σιωπής' που τους έχει επιβληθεί.



Εικόνα 8:
Paulo Freire

Η “ΠΟΛΙΤΙΚΟ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ” ΒΑΣΗ ΤΟΥ FREIRE

Για να κατανοήσουμε μια θεωρία που επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή είναι απαραίτητη η γνώση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Οι εμπειρίες του Freire προέρχονται από τη Βραζιλία. Γεννήθηκε, λοιπόν, και μεγάλωσε στη Βραζιλία σε μια περιοχή από τις πιο φτωχές και υποανάπτυκτες σε όλο τον κόσμο. Η χώρα του από το 1500 αποτέλεσε αποικία των Πορτογάλων και μόλις το 1889 απέκτησε την ανεξαρτησία της. Όταν ήρθε η ώρα της απελευθέρωσης τα πράγματα έγιναν ακόμα πιο δύσκολα, γιατί έπρεπε να συμβιώσουν άνθρωποι που ήταν γηγενείς αλλά υποδουλώθηκαν, κυβερνήθηκαν και εκπαιδεύτηκαν από άλλους σε ορισμούς που δημιούργησαν άλλοι για τη δική τους πραγματικότητα και ιστορία, με ανθρώπους που μεταφέρθηκαν με τον πιο βίαιο τρόπο από την Αφρική ως δούλοι όπως επίσης και με αρκετούς αποίκους. Όλοι αυτοί, όταν απελευθερώθηκαν έπρεπε να συνυπάρξουν σε μια καινούρια βάση και να οικειοποιηθούν ρόλους διαφορετικούς από αυτούς που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν αναλάβει και στο χώρο της πολιτικής, της οικονομίας, των διαπροσωπικών σχέσεων. Η δραστηριοποίηση αυτού του είδους αποτελούσε αναγκαιότητα προκειμένου η χώρα να πάρει τη θέση της στη σύγχρονη ιστορία ως Υποκείμενο - και όχι χειραγωγούμενη από άλλους- αυτοδιοικούμενη, με ταυτότητα και συγκροτημένη εθνική πολιτική.

Στη βάση των θεωρητικών του απόψεων – παιδαγωγικών και κοινωνικών - και της γενικότερης δραστηριότητάς του, βρίσκεται η κοινωνική πραγματικότητα της Νοτίου Αμερικής. Η φτώχεια, η απανθρωποποίηση και η αθλιότητα των μαζών σε σχέση με τον πλούτο των ολίγων στοιχειοθετούσαν μια ανελεύθερη ανθρώπινη διαβίωση. Στην κατάσταση αυτή θα πρέπει να προστεθεί η οικονομική και πολιτιστική εξάρτηση της Βραζιλίας, μιας χώρας του 'Τρίτου Κόσμου', από τις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες όπου μαζί με τα τεχνολογικά και άλλα προϊόντα εισάγονται και τα τυπικά θεσμοποιημένα συστήματα των βιομηχανικών κρατών και μέσα σ' αυτά



το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα συστήματα αυτά διαμορφωμένα σε άλλες κοινωνικοπολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες και εκφράζοντας τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς και την κοσμοθεωρία άλλων κοινωνιών, δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των λαών του Τρίτου Κόσμου. Ταυτόχρονα, αποτελούσαν τροχοπέδη για την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη των λαών αυτών, τους οποίους στερούσαν από τη γηγενή κουλτούρα και διαιώνιζαν την εξάρτησή τους (Κρίβας, 1995: 187-188). Πρόκειται για μια μορφή πολιτισμικού ιμπεριαλισμού, όπου οι αδύναμες χώρες υποκύπτουν στις πολιτισμικά αναπτυγμένες χώρες υιοθετώντας τον τρόπο ζωής τους, χάνοντας την ταυτότητά τους και τη φυσιογνωμία τους. Αυτό το πλαίσιο θα ωθήσει το Freire να μιλήσει για την κοινωνική κατάσταση της χώρας του και στη συνέχεια να διαμορφώσει μια 'παιδαγωγική της απελευθέρωσης' προκειμένου να βελτιώσει την κατάσταση, η οποία 'παιδαγωγική της απελευθέρωσης' προήλθε από τη μέθοδό του για τον αναλφαβητισμό.

Κυρίαρχη έννοια στο έργο του Freire είναι αυτή της **εξανθρώπισης**. Από τη στιγμή που μιλά για εξανθρώπιση γίνεται αυτόματα αποδεκτό το γεγονός της **απανθρώπισης**, η οποία αντιμετωπίζεται όχι σαν μια απλή οντολογική δυνατότητα – δηλαδή δεν είναι κάτι που απλά θεωρείται πιθανόν να συμβεί στα πλαίσια της ανθρώπινης ύπαρξης – αλλά και σαν ιστορική πραγματικότητα – δηλαδή υποστηρίζει ότι πραγματικά έχει συμβεί. Ο άνθρωπος είναι ένα ον ατελές και στην πορεία του στο χρόνο έχοντας και γνώση της ατέλειάς του, έρχεται αντιμέτωπος με αυτές τις δύο καταστάσεις – εξανθρώπιση και απανθρώπιση - οι οποίες συχνά εναλλάσσονται. Ο πραγματικός προορισμός του ανθρώπου είναι η εξανθρώπιση. Η απανθρώπιση δεν είναι η μοίρα του ανθρώπου, ούτε η φυσική του τάση, περιέρχεται όμως σ' αυτή την κατάσταση ο εξαιτίας της αδικίας που υπάρχει και η οποία εκφράζεται μέσα από τη βία των καταπιεστών που απανθρωπίζουν τους καταπιεσμένους. Έτσι χάνεται η προοπτική του εξανθρωπισμού για τον άνθρωπο για την οποία όμως δε σταματά να παλεύει. Ο αγώνας του είναι αγώνας για ελευθερία και δικαιοσύνη και μέσα απ' αυτόν τον αγώνα προσπαθεί να ανακτήσει τη χαμένη ανθρωπιά.

Κατά το Freire ο αγώνας αυτός είναι ιδιαίτερα δύσκολος. Και οι δυνάστες και οι καταδυναστευόμενοι δεν απολαμβάνουν την ελευθερία. Τον ανθρωπιστικό ρόλο του απελευθερωτή τον αναλαμβάνουν **οι καταπιεζόμενοι**. Θέλουν να ελευθερώσουν τον εαυτό τους αλλά και τους δυνάστες τους. Ακούγεται αντιφατικό αλλά στην πραγματικότητα είναι μια καθαρά ανθρωπιστική στάση. Οι δυνάστες αδυνατούν να αναλάβουν αυτό το ρόλο γιατί έχουν εξουσία, εξουσία να αρπάζουν, να εκμεταλλεύονται και αυτό τους καθιστά αδύναμους, γίνονται έρμαιο της εξουσίας τους και της δύναμής τους. Σε τούτη την εξουσία δε βρίσκουν λοιπόν τη δύναμη να ελευθερώσουν ούτε τους καταπιεζόμενους, ούτε τους εαυτούς τους.

Αντίθετα η δύναμη που πηγάζει από την αδυναμία του καταπιεζόμενου είναι αρκετά μεγάλη ώστε να τους λυτρώσει και τους δυο. Βέβαια και στην περίπτωση αυτή υπάρχει ένας κίνδυνος. Η δομή της σκέψης των καταπιεζομένων έχει σχηματιστεί από τη συγκεκριμένη υπαρξιακή τους κατάσταση. Το ιδανικό για αυτούς, όλος τους ο αγώνας, εστιάζεται γύρω από το να γίνουν άνθρωποι. Η σκέψη τους όμως τους υπαγορεύει πως άνθρωποι είναι μόνο οι καταπιεστές. Άρα μπορεί ο καταπιεζόμενος στην προσπάθειά του να ανακτήσει την ανθρωπιά του, να γίνει με τη σειρά του καταπιεστής του καταπιεστή. Στόχος είναι να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος και το ιδανικό είναι να γίνει ο καταπιεζόμενος αποκαταστάτης της ανθρωπιάς και των δυο.

Ο Freire δίνει την εικόνα του καταπιεζόμενου μέσα από την περιγραφή της σχέσης του με τον καταπιεστή. Βασικό στοιχείο ανάμεσά τους είναι η **εντολή**. Ο δυνάστης δίνει την εντολή με την οποία καθοδηγεί τη συνείδηση του καταδυναστευόμενου. Η **εντολή** αντιπροσωπεύει την επιβολή της γνώμης ενός πάνω στη γνώμη του άλλου, μετασχηματίζοντας τη συνείδηση του ανθρώπου που προστάζεται σε συνείδηση ανθρώπου που συμφωνεί με τη συνείδηση αυτού που προστάζει. Έτσι καθοδηγείται ο καταπιεζόμενος και ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές του δυνάστη.



Ο πρώτος εσωτερικεύει την εικόνα του δεύτερου καθώς υιοθετεί την καθοδήγησή του, εθίζεται σ' αυτήν την κατάσταση της χειραγώγησης και φτάνει στο σημείο να φοβάται την ελευθερία. Τον τρομάζει η ιδέα του να βγει έξω από τα «διατεταγμένα» γιατί προϋποθέτει ευθύνη και αυτονομία άρα προϋποθέτει συνείδηση ανεξάρτητη και όχι προσκολλημένη σ' έναν καταπιεστή. Η ανεξαρτησία, η ελευθερία είναι ένα ιδανικό που βρίσκεται μέσα στον άνθρωπο και αποκτιέται με την πάλη, δεν δίνεται δωρεάν. Επιδιώκεται επίμονα και υπεύθυνα. Είναι η απαραίτητα προϋπόθεση για να αρτιωθεί, για να **ολοκληρωθεί** ο άνθρωπος (Freire, 1977^α : 44). Για να την κατακτήσει ο άνθρωπος πρέπει σε πρώτη φάση να υπερνικήσει την κατάσταση καταπίεσης. Η καταπιεστική πραγματικότητα απορροφά σε τέτοιο βαθμό εκείνους που βρίσκονται μέσα σ' αυτήν, που πνίγει τη συνείδησή τους. Αυτό είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για την απελευθέρωσή τους. Για να απαλλαγούν απ' αυτήν την καταπίεση πρέπει να υψωθούν πάνω απ' αυτή και να στραφούν εναντίον της. Αυτό γίνεται μέσα από την **πράξη**, το στοχασμό δηλαδή και τη δράση για την αλλαγή του κόσμου (Freire, 1977^α : 50). Σε πρώτη φάση είναι απαραίτητο να ανακαλυφθούν οι αιτίες που προκαλούν την καταπίεση. Απαιτείται κριτικό πνεύμα και για την ανακάλυψη των αιτιών και για να λειτουργήσουν οι άνθρωποι μεταμορφωτικά προκειμένου καταπολεμώντας τις αιτίες να δημιουργήσουν μια νέα κατάσταση που θα τους βοηθήσει να φτάσουν σε πληρέστερο ανθρωπισμό (Freire, 1977^α : 44).

Βασική έννοια στο έργο του Freire είναι αυτή της **κριτικής συνειδητοποίησης** (conscientisation). Με την κατάκτησή της ο άνθρωπος θα καταφέρει να προσπελάσει τον ανθρωπισμό. Επιχειρώντας έναν ορισμό θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κριτική συνειδητοποίηση έχει σχέση με το να μαθαίνει κανείς και να αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αντιμάχεται τα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας. Η αφύπνιση της κριτικής συνείδησης οδηγεί στην έκφραση της κοινωνικής δυσαρέσκειας ακριβώς γιατί αυτή η δυσαρέσκεια αντικατοπτρίζει και προκαλείται από μια καταπιεστική κατάσταση.

Η κριτική συνειδητοποίηση είναι έννοια συναφής με την **αποκωδικοποίηση** η οποία βρίσκεται στον αντίποδα της έννοιας της **«κωδικοποίησης»**. Η κωδικοποίηση κατά το Freire παρουσιάζει μια υπαρξιακή κατάσταση που τη βιώνουν καθημερινά οι εργαζόμενοι, αλλά που δεν τη γνωρίζουν σ' όλο της το βάθος. Αυτό σημαίνει ότι νιώθουν κάποια δυσαρέσκεια, αλλά δεν αντιλαμβάνονται επακριβώς τις ρίζες αυτής της δυσαρέσκειας, τις πηγές της. Δεν έχουν προσεγγίσει την αλήθεια, τη γνώση που θα τους οδηγήσει στη διάγνωση των αιτιών της δυστυχίας τους. Η αποκωδικοποίηση είναι μια πράξη γνώσης που επιτρέπει τη «διείσδυση» στην πραγματικότητα. Είναι μια διαλεκτική στιγμή στο χρόνο, όπου η συνείδηση συγκεντρωμένη πάνω στην πρόκληση που παρουσιάζει η κωδικοποιημένη κατάσταση, που μέσα της βρίσκεται, ανασυντάσσει τις δυνάμεις του στοχασμού της και κατανοεί καλύτερα την κατάστασή της. Αυτή είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, επειδή ακριβώς η 'συνείδηση'/ ο άνθρωπος βρίσκεται μέσα σ' αυτήν την κωδικοποιημένη κατάσταση και είναι πολύ δύσκολο να την κατανοήσει, γιατί μέσα στις δομές της έχει κοινωνικοποιηθεί, το σύστημα αξιών της είναι αυτό που έχει αφομοιώσει. Η «συνειδητοποίηση» είναι αδύνατο να επέλθει σε απομονωμένα άτομα. Εμφανίζεται και λειτουργεί – η «συνειδητοποίηση» - όταν το άτομο, η συνείδησή του, έλθει σε επαφή με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, κατάσταση. Ανάπτυξη της συνείδησης σημαίνει, ότι μαθαίνει κάποιος να αντιμετωπίζει με κριτική διάθεση τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, με πρόθεση να μεταβάλλει τους θεσμούς, για να συντελεστεί πλήρως η εξανθρώπιση του ανθρώπου. Το αντίθετο του conscientisation είναι το massification, που σημαίνει τη μαζοποίηση όπου η μάζα είναι ετεροκίνητη, ένα μη σκεπτόμενο σύνολο. Με την αφύπνισή του ο άνθρωπος αναλύει την πραγματικότητα που είναι γύρω του, ελευθερώνεται και αποκτά την αξιοπρέπιά του ως ανθρώπινη ύπαρξη (Γέρου, 1977 : 9 – 11) Καθώς, λοιπόν, έρχεται σε επαφή με την κατάσταση, την κατανοεί, και προχωρώντας πέρα από την κατανόηση ενός δεδομένου της,



τοποθετώντας το κριτικά μέσα το σύστημα των σχέσεων της ολότητας, τότε η συνειδητοποίηση μετατρέπεται σε κριτική συνειδητοποίηση. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία οι χωρικοί προοδευτικά αναγνωρίζουν ότι είναι αυτοί που μετασχηματίζουν τον κόσμο. (Γέρου, 1977 : 19 - 20). Η αποκωδικοποίηση ακολουθεί τα παρακάτω στάδια

1. το πρώτο στάδιο είναι η περιγραφή των στοιχείων που συνθέτει το σύνολο της κωδικοποίησης
2. ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, όπου η συνείδηση θεμελιώνει τις σχέσεις της με το αντικείμενο που εξετάζει
3. το Υποκείμενο τώρα κοιτάζει την κατάσταση ως δόμημα, όπου τα διάφορα στοιχεία είναι στενά συνυφασμένα σε ένα ενιαίο σύνολο
4. καθώς η κριτική αντίληψη προχωρεί, το Υποκείμενο πετυχαίνει την κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης. (Γέρου, 1977 : 20)

Η ΑΠΟΨΗ ΤΟΥ FREIRE ΓΙΑ ΤΟ 'ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ'

Στο χώρο της εκπαίδευσης το πέρασμα της χώρας του από την αποικιοκρατία στην άστατη πολιτικά εποχή άφησε πίσω του μια εκπαιδευτική διαδικασία που απευθυνόταν σε ανθρώπους άλλων εποχών – υπό την έννοια ότι δεν κάλυπτε τις ανάγκες των συγκεκριμένων ανθρώπων της συγκεκριμένης εποχής – και ευνοούσε τη δημιουργία μιας 'ελίτ' από τη μια που είχε τη δυνατότητα να μορφωθεί και από την άλλη την ύπαρξη ενός μεγάλου ποσοστού αναλφάβητων που ήταν προορισμένοι από το σύστημα στη χειρωνακτική απασχόληση. Με λίγα λόγια, η εκπαίδευση της εποχής στόχο είχε να διατηρήσει την πλειοψηφία του λαού στο παρασκήνιο των εξελίξεων σε πολλούς από τους τομείς εκείνους που η συμμετοχή του θα ωφελούσε το κράτος στη νέα του προοπτική και βέβαια αυτό συνέβαινε γιατί εξυπηρετούσε συμφέροντα ιθυνόντων. Αυτή η αποχή του λαού από σημαντικές θέσεις οφειλόταν σε ένα πολύ μεγάλο μέρος στους στόχους της παιδείας που ήθελε να διαμορφώσει ανθρώπους παθητικούς που δεν θα αντιστέκονταν στις συνθήκες ανελευθερίας που το καθεστώς όριζε γι' αυτούς.

Ο Freire την κριτική του στο εκπαιδευτικό σύστημα της Βραζιλίας την εστιάζει στα παρακάτω:

A. Υπάρχει τάση για *βερμπαλισμό* στο εκπαιδευτικό σύστημα και το λάθος είναι ότι την αποδίδουν στο θεωρητικό του προσανατολισμό κάτι που δεν ισχύει. Ο Freire πιστεύει το αντίθετο, ότι δηλαδή υπάρχει έλλειψη θεωρίας και ερμηνείας και επέμβασης στην πραγματικότητα και αυτός είναι ο λόγος που η παιδεία δεν μπορεί να προχωρήσει στην ανάλυση και ερμηνεία.

B. Το *παραδοσιακό πρόγραμμα* των σχολείων στη Βραζιλία είναι αποσυνδεδεμένο από τη ζωή, δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Η άστοχη και επιπόλαιη εξάρτησή του από χτυπητές φράσεις, παπαγαλισμό ενίσχυσε την αφέλεια του λαού γιατί δεν βοηθά την κριτική συνειδητοποίηση του λαού πάνω στη συγκεκριμένη πραγματικότητα.

Γ. Η *λογοκοπική κουλτούρα* – λέγοντας λογοκοπική εννοούμε την κουλτούρα στην οποία δεν αναπτύσσεται η ελευθερία του λόγου καθώς όλες οι πληροφορίες είναι ελεγχόμενες – αντιστοιχεί στην ανεπάρκεια διαλόγου και έρευνας. Ο Βραζιλιάνος τρελαίνεται για ρητορικά σχήματα και φράσεις αλλά η ρίζα του κακού βρίσκεται στην έλλειψη δημοκρατικής εμπειρίας. Όσο λιγότερες είναι οι ευκαιρίες για δημοκρατικές εμπειρίες τόσο η ομάδα έχει την τάση να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα με αφέλεια. Όσο λιγότερη κριτική ικανότητα διαθέτει η ομάδα, τόσο πιο ρηχά και επιπόλαια συζητά τα σχετικά προβλήματα.

Δ. Η Παράδοση της παιδείας στη Βραζιλία δεν βοηθάει στην ανταλλαγή ιδεών γιατί περιορίζεται στο να τις υπαγορεύει. Δεν συζητούν και δεν διαλέγονται οι εκπαιδευτή πάνω στα θέματα, αλλά δίνουν διαλέξεις. Δεν συνεργάζονται με το εκπαιδευόμενο, αλλά του επιβάλλουν τη δική τους τάξη πραγμάτων και απαιτούν απ' αυτόν να προσαρμοστεί. Του δίνουν τύπους και τους αποστηθίζει, δεν του μαθαίνουν να σκέφτεται.



Ε. Η πολιτική ιστορία της Βραζιλίας δε μετέδωσε συνήθειες πολιτικής και κοινωνικής αλληλεγγύης και οι Βραζιλιάνοι απευθύνονται στο σχολείο ως παράγοντα πολιτιστικής δραστηριότητας και ζητούν να αντικαταστήσει την παλιά παθητικότητα με νέες στάσεις και συνήθειες συμμετοχής.

Συμπέρασμα είναι ότι χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης είναι ο βερμπαλισμός και η λογοκοπία που παρακάμπτουν την ουσία των προβλημάτων και δεν τα αντιμετωπίζουν και ενισχύουν την έλλειψη δημοκρατικής εμπειρίας (Γέρου, 1977 : 13- 16). Επίσης η εξασθένηση της δημοκρατικής αντίληψης των πραγμάτων προέρχεται και από τον τρόπο μεταβίβασης της γνώσης.

Η «ΤΡΑΠΕΖΙΚΗ» ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η κατάσταση της ανελευθερίας ενισχύεται και από τον τρόπο μεταβίβασης της γνώσης, ο οποίος εδραιώνει την εικόνα των μαθητών ως παθητικών αποδεκτών της. Ο χαρακτήρας της σχέσης ανάμεσα στο εκπαιδευτή και το εκπαιδευόμενο χαρακτηρίζεται αφηγηματικός. Το Υποκείμενο δηλαδή ο εκπαιδευτής αφηγείται και τα Αντικείμενα δηλαδή οι μαθητές υπομονετικά ακούνε. (Freire, 1977^α : 77)

Προσλαμβάνουν ένα πλήθος γνώσεων τις αποστηθίζουν και η εκπαίδευση γίνεται κατ' αυτόν τον τρόπο μια πράξη αποταμίευσης και είναι η μόνη επιτρεπόμενη πράξη από την πλευρά των μαθητών. Αυτή είναι η «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης. Η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου. (Freire 1977^α : 78).

Η αντίληψη αυτή που αντανακλά το καταπιεστικό σχολείο και κατά συνέπεια την καταπιεστική κοινωνία ενδυναμώνεται και νομιμοποιείται από το παρακάτω πλέγμα σχέσεων:

Α. ο εκπαιδευτής διδάσκει και οι μαθητές διδάσκονται

Β. ο εκπαιδευτής τα ξέρει όλα και οι μαθητές δεν ξέρουν τίποτα

Γ. ο εκπαιδευτής σκέφτεται και οι μαθητές είναι αντικείμενα της σκέψης του **Δ.** ο εκπαιδευτής ομιλεί και οι μαθητές ακούν πειθήνια το εκπαιδευτή

Ε. ο εκπαιδευτής εφαρμόζει πειθαρχικά μέτρα και οι μαθητές υφίστανται τα μέτρα

Στ. ο εκπαιδευτής προτείνει και επιβάλλει την κρίση του, και οι μαθητές συμμορφώνονται σ' αυτήν

Ζ. ο εκπαιδευτής δρα και οι μαθητές έχουν την ψευδαίσθηση πως δρουν μέσα από τη δράση του δασκάλου

Η. ο εκπαιδευτής καθορίζει το πρόγραμμα της διδακτέας ύλης και οι μαθητές (που ούτε καν ρωτήθηκαν) προσαρμόζονται σ' αυτό

Θ. ο εκπαιδευτής συγχέει την αυθεντία της γνώσης με τη δική του επαγγελματική αυθεντία, που την αντιπαραθέτει στην ελευθερία των μαθητών

Ι. ο εκπαιδευτής είναι το υποκείμενο της διαδικασίας της μάθησης ενώ οι μαθητές είναι απλά αντικείμενα. (79-80)

Από τις παραπάνω προτάσεις που με λίγα λόγια περιγράφουν τη σχέση των μαθητών με το εκπαιδευτή άρα το ρόλο τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να συνάγει κάποιος ότι η τραπεζική αντίληψη για τη γνώση έχει τη δυνατότητα να οδηγεί σε ελαχιστοποίηση και εκμηδένιση κάποιες φορές της δημιουργικής δύναμης των μαθητών και κατά συνέπεια την αδυναμία ανάπτυξης της κριτικής τους συνείδησης. Αυτή η κατάσταση εξυπηρετεί τα συμφέροντα των καταπιεστών γιατί ενισχύουν τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων που δεν έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σα μεταπλάστες αυτού του κόσμου (Freire, 1977^α : 81)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE



Ρόλος του είναι να ρυθμίζει τον τρόπο που ο κόσμος «μπαίνει μέσα» στους μαθητές. Το καθήκον του είναι να οργανώνει τη διαδικασία, που ήδη συντελείται αυθόρμητα, να «γεμίζει» τους μαθητές, κάνοντας καταθέσεις πληροφοριών που τις θεωρεί ότι αποτελούν την αληθινή γνώση. (Freire, 1977β : 83) Και μια που οι «άνθρωποι» δέχονται τον κόσμο ως παθητικά όντα, η εκπαίδευση θα πρέπει να τους κάνει ακόμα πιο παθητικούς και να τους προσαρμόζει στον κόσμο. Ο μορφωμένος άνθρωπος είναι ο προσαρμοσμένος άνθρωπος, γιατί είναι ο πιο «κατάλληλος» για τον κόσμο. Μεταφραζόμενη στην πράξη, αυτή η αντίληψη ταιριάζει περίφημα στους σκοπούς των καταπιεστών, που η γαλήνη τους βασίζεται στο πόσο καλά οι άνθρωποι είναι προσαρμοσμένοι στον κόσμο που οι ίδιοι οι καταπιεστές δημιούργησαν, και στο πόσο ελάχιστα τον αμφισβητούν (Freire, 1977β : 84).

Ρόλος του παιδαγωγού που έπεται από αυτή την τραπεζική αντίληψη είναι να ρυθμίσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα εσωτερικεύσουν όλη αυτή τη γνώση. Καθήκον του είναι να οργανώνει όλη αυτή τη διαδικασία που ήδη συντελείται τόσο αυθόρμητα σα να είναι φυσιολογική. Είναι αυτός που «γεμίζει» τους μαθητές κάνοντας κατάθεση πληροφοριών που θεωρεί ότι αποτελούν την αληθινή γνώση. (Freire, 1977β : 83). Προσαρμόζει μ' αυτόν τον τρόπο τους μαθητές στον κόσμο προκειμένου να τον αποδεχτούν παθητικά και να μην τον θέσουν στο πρίσμα της κριτικής. Και όσο πιο καλά προσαρμοστούν τελικά σ' αυτή την πραγματικότητα που οι καταπιεστές δημιούργησαν, τόσο λιγότερο θα την αμφισβητούν τόσο περισσότερο θα εξυπηρετούν τα συμφέροντα των ιθυνόντων.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΩΣ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE

Είναι πολύ δύσκολο να καταλάβει κάποιος τη θεωρία του Freire γύρω από την εκπαίδευση και την παιδεία αν δεν γνωρίσει πριν τη φιλοσοφία του. Η γνώση του πολιτικο κοινωνικού και του εκπαιδευτικού πλαισίου της Βραζιλίας η σύμφωνη με την οπτική του Freire μας βοηθά να κατανοήσουμε και τις προτάσεις του προκειμένου να αρθεί η κατάσταση της απανθρώπισης και να επέλθει η εξανθρώπιση και επομένως η απελευθέρωση. Η δράση που θα συμβάλει σ' αυτό – η πολιτιστική δράση όπως θα την ονόμαζε το Freire – είναι η εκπαίδευση η οποία λειτουργεί ως ανθρωπιστική αγωγή. Η ανθρωπιστική διαδικασία και τη απανθρώπιση ως αντίθετοι πόλοι, ορίζουν παιδαγωγικά καθήκοντα που είναι κατ' ανάγκη αλληλοσυγκρουόμενα. Η ανθρωπιστική διαδικασία που προωθείται μέσω της ανθρωπιστικής αγωγής προϋποθέτει τη δράση ανθρώπων μέσα σε μια κοινωνική πραγματικότητα προς την κατεύθυνση του ριζικού μετασχηματισμού του κόσμου των καταπιεστών (Freire, 1985β : 76). Για τον Freire δεν υπάρχει ουδέτερη παιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική επέμβαση είτε λειτουργεί σαν όργανο που διευκολύνει την αφομοίωση της νέας γενιάς μέσα στη λογική της υπάρχουσας τάξης, του τρέχοντος συστήματος και την προσαρμογή σ' αυτό (με λίγα λόγια λειτουργεί ώστε να αναπαράγει την κατεστημένη τάξη) ή μπορεί να γίνει «άσκηση ελευθερίας» (με την έννοια ότι θα βοηθήσει στην υιοθέτηση κριτικής στάσης προκειμένου να αρθεί το καθεστώς της καταπίεσης). Η εκπαίδευση λειτουργεί ή με στόχο την εξημέρωση του ανθρώπου ή με στόχο την κατάκτηση της ελευθερίας. Μολονότι, νοείται σαν διαδικασία υποβολής, μπορεί εξίσου να αποτελέσει όργανο για την κατάργηση της υποβολής. Από τον εκπαιδευτικό απαιτείται μια αρχική εκλογή (Freire, 1985^α : 10 – 11). Ως πολιτιστική δράση η παιδεία οφείλει να οδηγήσει στην απελευθέρωση.

Η παιδεία είναι άσκηση ελευθερίας που λυτρώνει το εκπαιδευόμενο, αλλά και τον παιδαγωγό, από τη δίδυμη υποδούλωση της σιωπής και του μονόλογου. Και οι δυο συνέταιροι απελευθερώνονται καθώς αρχίζουν να μαθαίνουν. Βέβαια, η παιδεία δεν είναι απλή μεταβίβαση γνώσεων. Ως άσκηση ελευθερίας είναι μια γνωσιολογική κατάσταση. Στην παιδευτική διαδικασία απελευθέρωσης, ο παιδαγωγός – εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευόμενος – παιδαγωγός είναι και οι δύο Υποκείμενα γνώσης, μπροστά στα προς γνώση αντικείμενα. Ο ένας δίνει αξία στον εαυτό



του, αποτινάσσοντας το στίγμα της αγραμματοσύνης και ο άλλος δίνει αξία στον εαυτό του, γιατί αποκτά ικανότητα να ανοίγει διάλογο με το εκπαιδευόμενο. Δεν είναι πια ο ερημίτης, ο παντογνώστης ο ανεδαφικός σοφός. (σχέση παιδαγωγού – εκπαιδευόμενου). Δίνοντας βάση σ' αυτή την σκέψη κατανοούμε πως η «γραμματοσύνη» είναι μια ποιότητα συνείδησης και όχι απλά κατάκτηση μιας ηθικά ουδέτερης τεχνικής. Και η πιο ασήμαντη άποψη της γλώσσας, που είναι ο ισχυρότερος μεσολαβητής της συνείδησης, έχει μικρή ή μεγάλη ηθική αξία. Όλες οι λέξεις καλύπτουν ή αποκαλύπτουν κάτι, δεν είναι ουδέτερες. Δεν είναι απλή αποστήθιση αλλοτριωμένων λέξεων, αλλά μια μαθητεία στην ονομάτιση του κόσμου (στη νοηματοδότησή του).

Ο παιδαγωγός, ο εκπαιδευτής που προαναφέραμε, ο οποίος έχει κάνει μια ανθρωπιστική και επομένως απελευθερωτική επιλογή, έχει μικρότερη τάση προσήλωσης σε προκαταλήψεις, και κατά συνέπεια, μπορεί μέσα στην πρακτική του να αξιολογήσει τη διαλεκτική σχέση συνείδησης και κόσμου ή ανθρώπου και κόσμου (Freire, 1985β : 77). Κατά βάση μέσα από αυτή του τη δυνατότητα μπορεί και να απελευθερώσει τους καταπιεζόμενους βοηθώντας τους να στοχαστούν. Η επιμονή στο ότι οι καταπιεζόμενοι οφείλουν να σκεφτούν συστηματικά πάνω στη συγκεκριμένη τους κατάσταση δε σημαίνει πως καλούνται σε μια επανάσταση της πολυθρόνας. Αντίθετα, η στόχασση, η γνήσια στόχασση, οδηγεί στη δράση. Με λίγα λόγια πρέπει να δραστηριοποιηθούν στηριζόμενοι στο στοχασμό, αλλά και η δράση τους να γίνει αντικείμενο στοχασμού. Δηλαδή, όταν η κατάσταση απαιτεί δράση, αυτή η δράση θα αποτελέσει μian αυθεντική πράξη μόνον αν οι συνέπειές της γίνουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού (Freire, 1985^α : 68)

Όλη αυτή η διαδικασία του στοχασμού που υποβοηθείται από τον εκπαιδευτικό λειτουργεί σαν πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, σα μια πράξη απόκτησης γνώσεων στην οποία ο εκπαιδευόμενος παίζει το ρόλο του Υποκειμένου που αποκτά γνώσεις σε διάλογο με τον εκπαιδευτικό.

Σαν καταπιεσμένους ανθρώπους μέσα στο σύστημα θεωρεί τους αναλφάβητους. Η διαδικασία ενάντια στον αναλφαβητισμό σαν πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας είναι μια πράξη απόκτησης γνώσεων στην οποία ο εκπαιδευόμενος παίζει το ρόλο του υποκειμένου που αποκτά γνώσεις σε διάλογο με τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο αποτελεί θαρραλέα προσπάθεια να απομυθοποιηθεί η πραγματικότητα, μια διαδικασία μέσα από την οποία άνθρωποι που ήταν προηγουμένως βυθισμένοι στην πραγματικότητα, αρχίζουν να αναδύονται για να εμφανιστούν με απόλυτα κριτική συνείδηση.

Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα βοηθήσει στην καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης και μπορεί να αποτελέσει όργανο ενάντια στην υποβολή, επειδή ο άνθρωπος, όντας ουσιαστικά υποβεβλημένο όν, είναι επίσης και ένα όν που μπορεί να ξέρει τι τον υποβάλλει, ικανό να σκεφτεί για τις πράξεις και τη συμπεριφορά του, ικανό να αντιληφθεί τις αντιλήψεις του. Το κλειδί για την «αντίληψη των αντιλήψεων», για την κατάκτηση δηλαδή της κρυμμένης πραγματικότητας ή της μυθοποιημένης είναι ο προβληματισμός. Προβληματισμός που σημαίνει τόσο την υποβολή ερωτήσεων όσο και τη διατύπωση αμφιβολιών, πράγμα που γι' αυτό το λόγο αποτελεί μια στάση αμφισβήτησης, αποτελεί ταυτόχρονα το ξεκίνημα μιας αυθεντικής ενέργειας απόκτησης γνώσης. Ένας κόσμος χωρίς γνώση είναι ένας κόσμος σιωπής, ένα κόσμος ανίκανος να γίνει το υποκείμενο των εκλογών του, να προγραμματίζει ελεύθερα το δικό του πεπρωμένο. Η γνώση όταν ακολουθείται από την ενεργοποίηση, φανερώνει τη διάθεση ενός ανθρώπου που δε θέλει μόνο να περιγράψει τα συμβαίνοντα αλλά και να μετασχηματίσει τον πραγματικό κόσμο του θέματός μας, ώστε ό,τι και αν συμβαίνει μια δεδομένη χρονική στιγμή να μπορεί να αλλάξει αργότερα.



Η «ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΖΟΥΣΑ» ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE

Η προβληματίζουσα εκπαίδευση είναι αυτή που βοηθά τη διαδικασία της απελευθέρωσης και βρίσκεται στον αντίποδα της τραπεζικής εκπαίδευσης. Δεν προσπαθεί να προσαρμόσει τον εκπαιδευόμενο στην πραγματικότητα απονεκρώνοντας τη δημιουργικότητά του και την κριτική του σκέψη, αντίθετα επιχειρεί να αποκαλύψει την πραγματικότητα, να φέρει το εκπαιδευόμενο αντιμέτωπο με τα προβλήματα προκειμένου να δώσει λύσεις σ' αυτά. Να τα κατανοήσει, να τα αντιμετωπίσει κριτικά και βαθμιαία να φτάσει στο σημείο να αναγνωρίσει τον εαυτό του συνυπεύθυνο και αρμόδιο να τα επιλύσει (Freire, 1977 : 89-91).

Όλα τα παραπάνω για να τα επιτύχει η προβληματίζουσα εκπαίδευση, για να εκπληρώσει δηλαδή το ρόλο της ως άσκηση ελευθερίας πρέπει να ξεπεράσει την αντίφαση δασκάλου εκπαιδευόμενου προκειμένου να είναι δυνατή η επικοινωνία και η πραγματοποίηση γνήσιου διαλόγου. Μέσα από το διάλογο ο εκπαιδευτής δε διδάσκει μόνο αλλά και διδάσκεται. Βέβαια, είναι ο κύριος φορέας γνώσης τόσο όταν καταρτίζει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, όσο και όταν συμμετέχει στο διάλογο με τους μαθητές, αλλά δε θεωρεί ότι η γνώση είναι ατομική του ιδιοκτησία. Την αντιμετωπίζει κυρίως ως αντικείμενο στοχασμού και για αυτόν και για τους μαθητές του. Δημιουργεί – μαζί με τους μαθητές πάντα – τις συνθήκες στις οποίες η γνώση από το επίπεδο της απλής δόξας (γνώμης) , περνά στο στάδιο της αληθινής γνώσης, στο επίπεδο του λόγου. Έτσι ο παιδαγωγός καθώς μοιράζεται την ίδια γνώση με τους μαθητές ξαναπλάθει τη σκέψη του μέσα από τις σκέψεις των μαθητών. Οι μαθητές είναι οι κριτικοί συνερευνητές στο διάλογο με τον παιδαγωγό (Freire, 1977^α : 89 – 91) .

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ FREIRE

Η εκπαιδευτική διαδικασία δυστυχώς συνήθως τυποποιείται σε στείρα γραφειοκρατική λειτουργία και περιορίζει την πρακτική της εκπαίδευσης σ' ένα σύμπλεγμα από τεχνικές (Freire, 1985^α : 17). Ο Freire δεν επεξεργάζεται μια τέτοια μηχανιστική μέθοδο για τη διδασκαλία των ενήλικων αναλφάβητων, αλλά μια εκπαιδευτική θεωρία δημιουργημένη μέσα στην κουλτούρα των ανθρώπων στους οποίους απευθύνεται (Freire, 1977β : 22). Στην εκπαιδευτική του μέθοδο ακόμα και η κάθε λέξη δεν είναι κάτι το στατικό ή άσχετο ως προς την υπαρξιακή εμπειρία του ανθρώπου αλλά μια διάσταση της σκέψης – γλώσσας του για τον κόσμο.

Για να γίνει πράξη απόκτησης γνώσεων η διαδικασία ενάντια στον αναλφαβητισμό των ενηλίκων απαιτείται μια σχέση αληθινού διαλόγου ανάμεσα στους δασκάλους και στους μαθητές. Ο αληθινός διάλογος ενώνει τα υποκείμενα στη γνώση ενός αντικείμενου που μπορεί να αναγνωριστεί και που παρεμβάλλεται ανάμεσά τους (Freire, 1985β : 37). Ο εκπαιδευτικός από τη μια πλευρά έχει καθήκον να αμφισβητήσει τόσο τους μαθητές του όσο και την πραγματικότητα που πρόκειται να μελετηθεί (Freire, 1985β : 37). Η πεποίθηση των καταπιεζόμενων ότι πρέπει να αγωνιστούν για την απελευθέρωσή τους δεν είναι δώρο, αλλά το αποτέλεσμα της δικής τους κριτικής συνειδητοποίησης, που προϋποθέτει αμφισβήτηση, προβληματισμό (Freire, 1977^α : 70). Πρώτος λοιπόν ο εκπαιδευτικός μέσω της αμφισβήτησης θα βοηθήσει σ' αυτήν την κριτική συνειδητοποίηση.

Από την άλλη πλευρά οι μαθητευόμενοι προκειμένου η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής να αποτελέσει μια πράξη απόκτησης γνώσης, πρέπει να αναλάβουν από την αρχή το ρόλο των *δημιουργικών υποκειμένων*. Η ουσία δε βρίσκεται στην αποστήθιση και στην επανάληψη δοσμένων συλλαβών, λέξεων και φράσεων αλλά στην κριτική σκέψη πάνω στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής και στη βαθιά σημασία της γλώσσας.

Υπάρχει με λίγα λόγια ανάγκη για μια *παιδεία συσκοπευτική*. Εκπαιδευτής και μαθητές έχουν τους ίδιους στόχους απέναντι στην πραγματικότητα, είναι και οι δυο Υποκείμενα όχι μόνο στο έργο της αποκάλυψης αυτής της πραγματικότητας, και στην παραπέρα κριτική γνώση της, αλλά



και στο έργο της αναδημιουργίας αυτής της γνώσης. Καθώς φτάνουν σε τούτη τη γνώση της πραγματικότητας με τη συλλογική στόχαση και δράση, ανακαλύπτουν πώς είναι οι ίδιοι οι μόνιμοι αναδημιουργοί της. Μ' αυτόν τον τρόπο η παρουσία των μαθητών στον αγώνα για την απελευθέρωσή τους θα είναι ό,τι πρέπει να είναι: όχι εικονική, αλλά υπεύθυνη συμμετοχή (Freire, 1985^α : 72).

Η τέτοια εκπαίδευση, λοιπόν, έχει το χαρακτήρα της στράτευσης και συμμετοχής. Προϋποθέτει, όμως, και την κίνηση από το συγκεκριμένο πλαίσιο που παρέχει αντικειμενικά γεγονότα, στο θεωρητικό πλαίσιο, όπου αυτά τα γεγονότα αναλύονται σε βάθος και πίσω στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου οι άνθρωποι πειραματίζονται με νέες μορφές πρακτικής (Freire, 1985^α: 45) Θα μπορούσαμε δηλαδή να πούμε ότι η πράξη της απόκτησης γνώσης εμπεριέχει μια διαλεκτική κίνηση που πορεύεται από τη δράση στο συλλογισμό και από το συλλογισμό για τη δράση σε μια νέα δράση (Freire, 1977β : 39).

Τα δύο πλαίσια που προαναφέραμε είναι αλληλοεξαρτώμενα. Το ένα είναι το γενικό πλαίσιο του αυθεντικού διαλόγου, το θεωρητικό πλαίσιο, μεταξύ μαθητευόμενων και εκπαιδευτικών όπου αναλύονται κριτικά τα γεγονότα που παρουσιάζονται από το πραγματικό ή συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτή η ανάλυση συνεπάγεται την άσκηση της αφαίρεσης. Το όργανο για την αφαίρεση στη μεθοδολογία είναι η κωδικοποίηση ή η αναπαράσταση των υπαρξιακών καταστάσεων των μαθητευομένων (Freire, 1977β: 40-41)

Ως μέθοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία η κωδικοποίηση παίρνει αρχικά τη μορφή μιας φωτογραφίας, ή ενός σκίτσου που αναπαριστά κάτι που πραγματικά υπάρχει ή κάτι που συμβαίνει συχνά, κάτι υπαρκτό με λίγα λόγια που στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως έχει κατασκευαστεί από τους μαθητές. Οι μαθητές πραγματοποιούν μια λειτουργία βασική για την απόκτηση γνώσης : βρίσκονται σε απόσταση από το αντικείμενο της γνώσης. Αυτή την εμπειρία της απόστασης την έχουν και οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, εκπαιδευτικοί και μαθητές, μπορούν να διαλογιστούν κριτικά για το αντικείμενο της γνώσης που παρεμβάλλεται μεταξύ τους. Η κωδικοποίηση μεταμορφώνει αυτό που ήταν τρόπος ζωής στο πραγματικό πλαίσιο σε «αντικειμενικότητα» στο θεωρητικό πλαίσιο. Οι μαθητές αντί να πληροφορούνται για αυτό ή εκείνο το γεγονός, αναλύουν πλευρές της δικής τους υπαρξιακής εμπειρίας που αναπαριστώνται με την κωδικοποίηση (Freire, 1977β: 42) Με τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης των αναπαριστάσεων των υπαρξιακών τους καταστάσεων και της αντίληψης προηγούμενων αντιλήψεων, οι μαθητές σταδιακά, διστακτικά και δειλά, θέτουν σε αμφισβήτηση τη γνώμη που είχαν για την πραγματικότητα και την αντικαθιστούν με μια πιο κριτική γνώση (Freire, 1977β : 43). Αντικειμενοποιούν λοιπόν την πραγματικότητα ανακαλύπτουν τις αιτίες πίσω από πολλές στάσεις τους, ως προς την πολιτισμική πραγματικότητα και έτσι την αντιμετωπίζουν με έναν καινούριο τρόπο.

ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ PAULO FREIRE

Ο Freire πιστεύει ότι η παιδαγωγική δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς όραμα για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Είναι στη βάση της μια ιδεολογία. Κατά συνέπεια όλες οι πρακτικές της εκπαίδευσης προϋποθέτουν μια ερμηνεία του ανθρώπου και του κόσμου. Η επιθυμία για τη δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων, με συνείδηση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων τους προϋποθέτει μια δημοκρατική εκπαίδευση η οποία δεν θα στοχεύει μόνο στην μάθηση γραφής και ανάγνωσης αλλά και στη χρησιμοποίηση του Λόγου. Στοχεύει ο εκάστοτε λόγος να μην είναι απλά μια λέξη που θα μπορεί κάποιος να την προφέρει, αλλά να αποτελεί αληθινή πράξη, συνδεδεμένη με το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης του εαυτού, του κόσμου, της λήψης και της δημιουργία αποφάσεων. Αυτή η δυνατότητα καθιστά τον κάθε άνθρωπο πολίτη, συμμετοχο στην ιστορική διαδικασία της κοινωνίας. Το έργο του Freire δεν προτείνεται σα μοντέλο προς μίμηση,



γιατί είναι προσαρμοσμένο σε μια άλλη πραγματικότητα, σε μια άλλη κουλτούρα. Αλλά προτείνεται ως λογική με την οποία είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν διάφορα προβλήματα στην εκάστοτε χώρα, που σημαίνει την εγκαθίδρυση μιας απόλυτα επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στην πολιτική, κοινωνική οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα και την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία ενέχει πολιτικό χαρακτήρα. Τα βασικότερα σημεία της προσέγγισής του είναι:

1. Η εκπαίδευση δεν είναι μία ουδέτερη διαδικασία. Είναι είτε σχεδιασμένη για να διευκολύνει την ελευθερία ή είναι 'εκπαίδευση για κυριαρχία'
2. Η αντικειμενικοποιημένη κουλτούρα μεταφέρεται στο άτομο μόνο μέσω της συνεχούς κοινωνικοποίησης
3. Η κατασκευή της πραγματικότητας εμπεριέχεται στη γλώσσα. Οι μάζες έχουν υποστεί την επιβολή μίας πραγματικότητας η οποία είναι άσχετη με την πολιτιστική τους κληρονομιά
4. Σημαντικότητα του διαλόγου μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή
5. Ενσυνείδηση είναι η κριτική και διαρκής διαδικασία μέσω της οποίας ο καταπιεζόμενος ανακαλύπτει του μύθους που τον εξαπατούν και οι οποίοι συμβάλλουν στη συνέχιση της καταπίεσής του

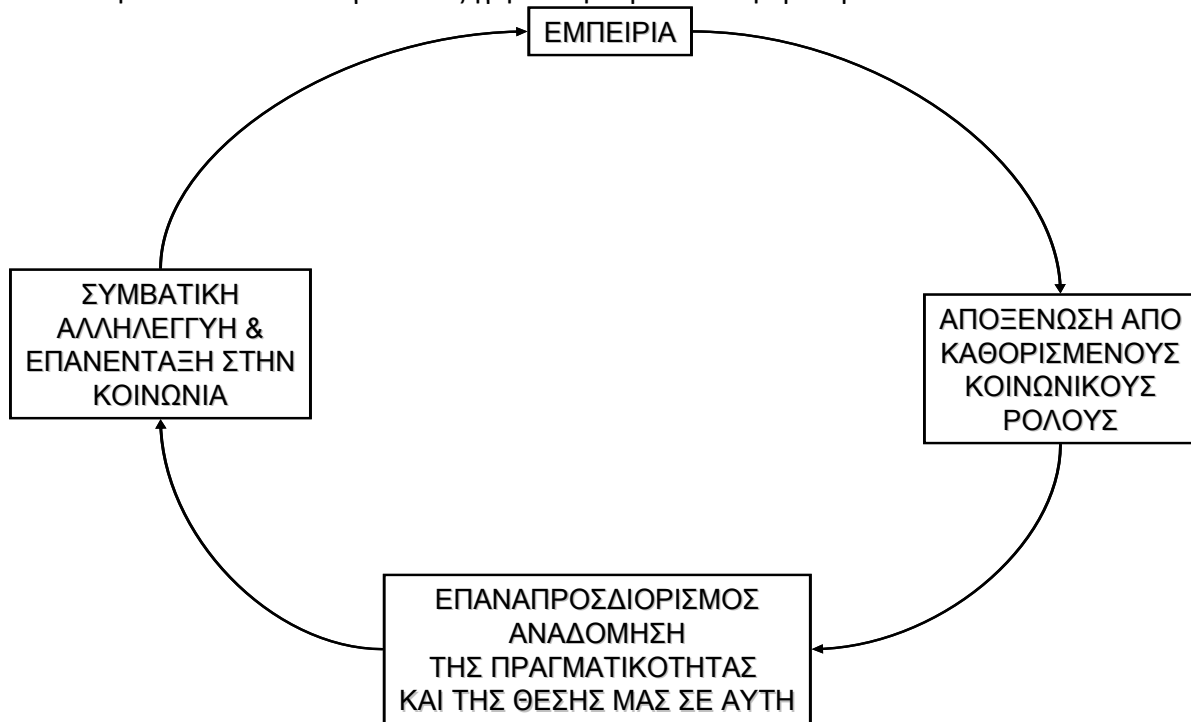
ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ JACK MEZIRROW

Αν και για τον Mezirow θα κάνουμε ιδιαίτερο λόγο σε επόμενο μάθημα, εδώ θα περιοριστούμε στα βασικά

σημεία της προσέγγισής του στη μάθηση των ενηλίκων καθώς και στον κύκλο της μάθησης όπως αυτός τον αντιλαμβάνεται. Συγκεκριμένα για τον Mezirow:

1. Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της αποτίμησης της εμπειρίας μας. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό το άτομο κάνει τις παρακάτω λειτουργίες:
 - Δίλημμα αποπροσανατολισμού
 - Αυτό-εξέταση
 - Κριτική αξιολόγηση και αίσθημα αποξένωσης
 - Συσχέτιση δυσαρέσκειας με εμπειρίες άλλων
 - Αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων δράσης
 - Ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης με νέους τρόπους συμπεριφοράς
 - Σχεδιασμός τρόπου δράσης
 - Απόκτηση γνώσης με σκοπό την εφαρμογή σχεδίων
 - Πειραματισμοί με νέους ρόλους
 - Επανένταξη στην κοινωνία
2. Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα αποτίμησης της ανθρώπινης εμπειρίας τα οποία είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν στον ενήλικο. Αυτά είναι:
 - *Αναστοχαστική λειτουργία:* επίγνωση συγκεκριμένου τρόπου σκέψης, ερμηνείας, συμπεριφοράς
 - *Συναισθηματική αναστοχαστική λειτουργία:* επίγνωση του πως αισθάνεται το άτομο σχετικά με ό,τι γίνεται αντικείμενο σκέψης, ή σχετικά με ό,τι γίνεται αντικείμενο αντίδρασης
 - *Διαφοροποιητική αναστοχαστική λειτουργία:* αποτίμηση της ισχύος της αντίληψης
 - *Κριτική αναστοχαστική λειτουργία:* επίγνωση της αξίας των επικείμενων ή ανειλημμένων αποφάσεων
 - *Θεμελιώδης αναστοχαστική λειτουργία:* έλεγχος του κατά πόσο οι αντιλήψεις μας είναι επαρκείς

- *Ψυχογενής αναστοχαστική λειτουργία*: αναγνώριση της πιθανότητας να παίρνουμε βιαστικές αποφάσεις στηριζόμενοι σε περιορισμένο αριθμό πληροφοριών
- *Θεωρητική αναστοχαστική λειτουργία*: αναγνώριση του γιατί ένα σύνολο αντιλήψεων είναι πιο κατάλληλο από ένα άλλο για να εξηγήσει την προσωπική εμπειρία.



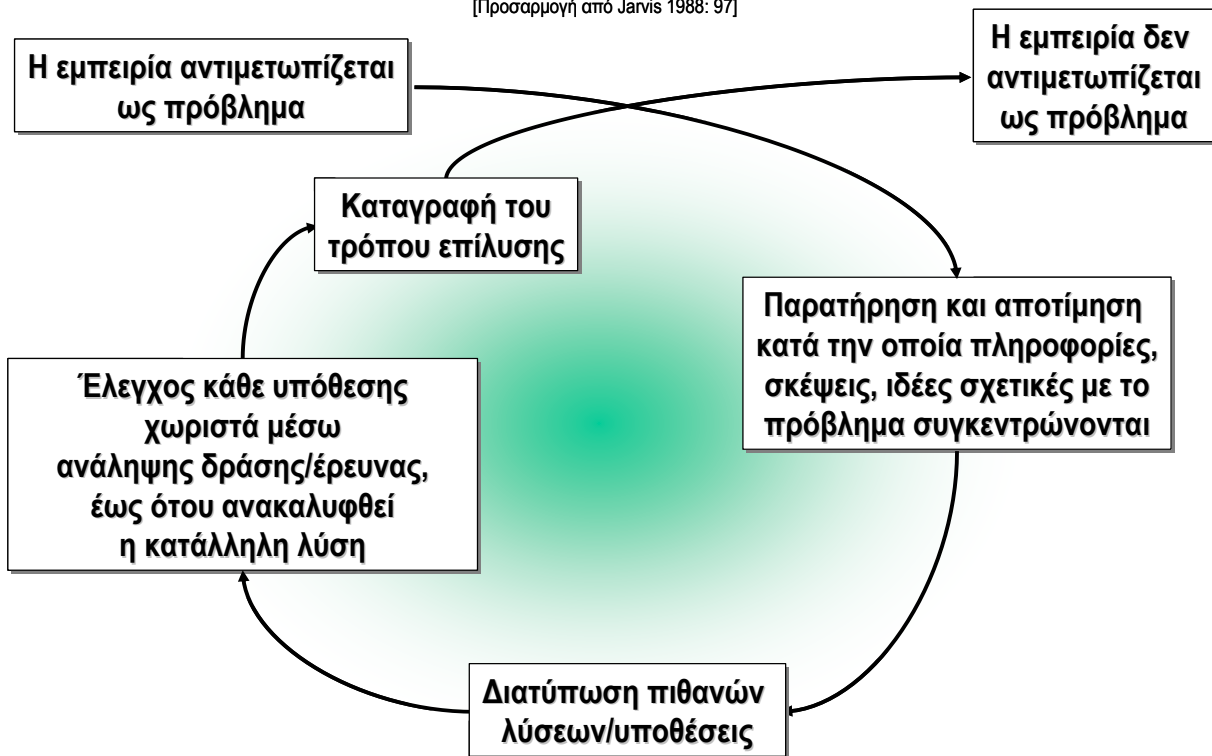
Σχήμα 23

ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ ROBERT M. GAGNE

1. *Ανίχνευση/Μάθηση μέσω της παρατήρησης* (κλασική διευθέτιση της μάθησης ως διαδικασίας μέσω της οποίας δημιουργούνται εξελίσσονται και μεταλλάσσονται οι νοοτροπίες μας, οι διαθέσεις μας και οι στάσεις μας)
2. *Μάθηση μέσω της σχέσης ερεθίσματος-αντίδρασης* (η αντίδραση καθορίζεται από την επιβράβευση)
3. *Σύνδεση κινητικής και λεκτικής αντίδρασης* (κινητικές δεξιότητες και μάθηση από μνήμης)
4. *Πολλαπλή διαφοροποίηση* (πνευματικές δεξιότητες και επιλογή των κατάλληλων φαινομένων και της σύνδεσής τους με τα κατάλληλα γεγονότα μέσω της ταξινόμησης/κατηγοροποίησης εμπειριών, γεγονότων, κλπ.)
5. *Μάθηση εννοιών* (σύνδεση εννοιών μεταξύ τους)
6. *Μάθηση κανόνων* (αντίδραση σε καταστάσεις και γεγονότα βάσει συγκεκριμένων συμπεριφορών)
7. *Επίλυση προβλημάτων* (συμβαίνει όταν ο εκπαιδευόμενος ανατρέχει στους κανόνες που έμαθε για να βρει μία απάντηση σε μία προβληματική κατάσταση).

Ο κύκλος επίλυσης προβλήματος κατά τον Gagne

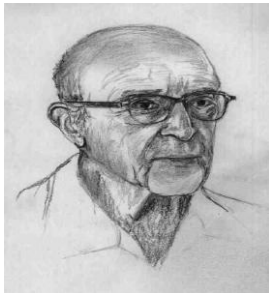
[Προσαρμογή από Jarvis 1988: 97]



Σχήμα 24

ΒΑΣΙΚ

Α ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΟΥ CARL ROGERS



Εικόνα 9:
Carl Ransom Rogers

1. Οι άνθρωποι έχουν μία φυσική δυνατότητα για μάθηση
2. Η σημαντική μάθηση επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το αντικείμενο μάθησης.
3. Η μάθηση ενέχει αλλαγή στο τρόπο αυτό-οργάνωσης και αυτό-αντίληψης.
4. Η μάθηση η οποία απειλεί της αυτό-αντίληψη γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή όταν οι εξωτερικές απειλές είναι ελάχιστες.
5. Η μάθηση συμβαίνει όταν ο εκπαιδευόμενος δεν απειλείται.
6. Μεγάλο μέρος της σημαντικής μάθησης επιτυγχάνεται μέσω της πρακτικής εξάσκησης.
7. Η μάθηση διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει υπεύθυνα στη μαθησιακή διαδικασία.
8. Η αυτο-μόρφωση ενέχει το δυναμικό όλου του ατόμου (πνευματικό και οργανικό).



9. Η ανεξαρτησία, η δημιουργικότητα και η αυτο-διάθεση διευκολύνονται όταν διευκολύνεται και η αυτο-κριτική και η αυτο-αξιολόγηση.
10. Μεγάλο μέρος της κοινωνικά χρήσιμης μάθησης είναι η μάθηση της διαδικασίας της μάθησης και η διατήρηση ειλικρίνειας απέναντι στην εμπειρία, ώστε η διαδικασία αλλαγής να ενσωματωθεί αβίαστα στον εαυτό.



Η ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ M. KNOWLES

Ανθρωπιστική οριοθέτηση που ταίριαζε απόλυτα στην εκπαίδευση ενηλίκων υιοθετήθηκε από Knowles. Προσπάθησε να μεταφράσει τους ανθρωπιστικούς στόχους σε ένα θεωρητικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Ο Knowles είναι γνωστός για την έμφαση στην ανδραγωγική θεωρία (Jarvis 1990: 190). Οι απόψεις του συζητήθηκαν ευρύτατα από τα τέλη της δεκαετίας του '60 έως τις αρχές της δεκαετίας του '90.

Η Ανδραγωγική, η τέχνη και η επιστήμη του να βοηθάς τους ενήλικες να μάθουν, μπορεί να αντιπαρατεθεί με την παιδαγωγική, την εκπαίδευση των παιδιών, δήλωσε αρχικά ο Knowles. Τελικά κατέληξε ότι είναι κάτι περισσότερο από το να βοηθάς τους ενήλικες να μάθουν. Σημαίνει να βοηθάς ανθρώπινες υπάρξεις να μάθουν και έχει συνέπειες στην εκπαίδευση των νέων και των παιδιών.

Η «ανδραγωγική» είναι μια θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων που οδηγεί σε συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές. Εγκαινιάζει μια διχοτόμηση ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και σ' αυτήν των παιδιών, δηλαδή ένα διαχωρισμό ανάμεσα στους όρους “ανδραγωγική” και “παιδαγωγική”. Το όνομά της υποδηλώνει το μέλημα των εμπνευστών της να υπογραμμίσουν την ιδιαιτερότητα του τρόπου μάθησης των ενηλίκων συγκριτικά με τον τρόπο μάθησης των παιδιών και εφήβων. Υποστήριξε ότι η θεωρία του βασίστηκε σε υποθέσεις σχετικά με τη διαφορά ενηλίκων και παιδιών στη μάθηση, κατέληξε, όμως, ότι πολλά από τα πράγματα που έμαθε για το πώς να βοηθά τους ενήλικες σχετίζονται και με τα παιδιά. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά βρίσκονται στη διαδικασία να γίνουν ενήλικες και τα χαρακτηριστικά της ενήλικης ζωής αρχίζουν να αναπτύσσονται σε πολλά σημεία κατά τη διάρκεια της νεανικής και παιδικής ηλικίας.

Ο Knowles έχει επιχειρήσει να μεταφέρει τους ανθρωπιστικούς στόχους σε ένα θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ενηλίκων. Έχει διατυπώσει τέσσερις υποθέσεις για διαφορές ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά που οδηγούν στη θεωρητική θεμελίωση της ανδραγωγικής θεωρίας:

1^η υπόθεση : *Η έννοια της αυτοεικόνας.* Παρατηρεί ότι καθώς τα άτομα ωριμάζουν, η αυτοεικόνα μεταβάλλεται. Οι ενήλικες απεχθάνονται και αντιστέκονται στο να βιώνουν καταστάσεις στις οποίες αισθάνονται ότι οι άλλοι επιβάλλουν τη θέλησή τους πάνω σ' αυτούς και αυτό αντιπροσωπεύει την καρδιά της σύλληψης της ανδραγωγικής θεωρίας. Από ανεξάρτητες προσωπικότητες γίνονται αυτοκατευθυνόμενες ανθρώπινες υπάρξεις. Η εξέλιξη αυτή που συντελείται στην ενήλικη ζωή έχει συνέπειες στην εκπαιδευτική πρακτική. Επειδή οι ενήλικοι είναι αυτοκατευθυνόμενοι, είναι ικανοί να καθορίζουν τις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες, να τις διαγιγνώσκουν και στη συνέχεια να αξιολογούν τη μάθηση που έλαβε χώρα. Όλες οι παραπάνω είναι σημαντικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πρακτικής των ενηλίκων. Οι ενήλικες που είχαν την εμπειρία της αποτυχίας στην σχολική ζωή και έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση αναφορικά με την ικανότητά τους να μαθαίνουν, θα βρουν στην αρνητική τους αυτοεικόνα ένα εμπόδιο να επιτύχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η υπόθεση αυτή περικλείει αρκετές από τις ανθρωπιστικές αρχές στις οποίες βασίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων όπως η αυτοαντίληψη, η διάγνωση των αναγκών, αξιολόγηση, επικοινωνιακή παρά ανταγωνιστική ατμόσφαιρα και η αναγκαιότητα του σεβασμού και της εμπιστοσύνης στον ενήλικα.

Το μαθησιακό κλίμα πρέπει να είναι υποστηρικτικό, επικοινωνιακό, μη-τυπικό και γενικά, να βοηθά τους ενήλικες να νιώθουν αποδεκτοί και σεβαστοί

2^η υπόθεση: *Η συσσώρευση εμπειριών χαρακτηρίζει τη ζωή του ενήλικα.* Ο ενήλικας έχει πολλές εμπειρίες που έχουν ενσωματωθεί μέσα στην προσωπικότητά του, και συντέλεσαν στη δημιουργία μιας μοναδικής προσωπικότητας. Αυτές οι εμπειρίες γίνονται μια ιδιαίτερα πλούσια πηγή μάθησης. Σ' αυτήν την περίπτωση θεωρείται σημαντική η βιωματική – συμμετοχική μάθηση.



Ο σεβασμός στην μοναδικότητα και την εμπειρίες των ατόμων είναι μια βασική ανθρωπιστική έννοια.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση καλό είναι να τονιστεί η διαφορά η σχετική με την εμπειρία, που αφορά τον ενήλικα και το παιδί. Όταν δίνουμε έμφαση στις εμπειρίες των ενηλίκων δεν παραγνωρίζουμε τις εμπειρίες των παιδιών. Είναι γνωστό πως και τα παιδιά έχουν εμπειρίες πλούσιες που τις αποκομίζουν από την καθημερινότητά τους. Αυτές οι εμπειρίες όμως δεν έχουν φτάσει στο σημείο ακόμα να προσδιορίζουν την ύπαρξή τους, προς το παρόν λειτουργούν προσθετικά.

Η 3^η και η 4^η υπόθεση τοποθετούν την έμφαση στη διαδικασία της μάθησης όπου οι ανθρωπιστές πιστεύουν ότι θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί από τους ίδιους τους μαθητευόμενους.

3^η υπόθεση: Συγκεκριμένα αναφέρεται στην *ετοιμότητα* των ενηλίκων για μάθηση και συνδέεται με αναπτυξιακές δραστηριότητες μοναδικές σε κάθε στάδιο της ζωής. Αυτό σημαίνει ότι οι ενήλικες μαθαίνουν ό,τι είναι έτοιμοι να «δεχτούν» και αυτό καθορίζεται από το στάδιο της ζωής στο οποίο βρίσκονται τη συγκεκριμένη στιγμή. Αυτό γενικεύει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και αυτές οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ανυψώνουν τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Θέλουν να περιστρέφεται η μάθησή τους γύρω από περιοχές προβλημάτων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι.

4^η υπόθεση: Οι ενήλικες επιθυμούν *άμεση εφαρμογή της γνώσης* καθώς αντιτίθενται στην αναβαλλόμενη εφαρμογή της μάθησης η οποία λαμβάνει χώρα σε νεαρή ηλικία (Elias & Merriam, 1980: 132). Μάλιστα οι ενήλικες *εστιάζουν περισσότερο σε προβλήματα* παρά σε αντικείμενα. Μαθαίνουν μέσα από την επίλυση προβλημάτων. (Jarvis, 1988: 98). Αυτή η υπόθεση που διατυπώνεται για τον τρόπο μάθησης των ενηλίκων, έχει συνέπειες στη διαμόρφωση του curriculum που είναι αποφασιστικά ανθρωπιστικό και το οποίο σύμφωνα με τον Knowles πρέπει να εντάσσει το συγκεκριμένο περιεχόμενο των αντικειμένων κάτω από μια γενική προβληματική περιοχή. Οι πραγματικές και άμεσες ανάγκες των ενηλίκων μαθητευόμενων συναντώνται μέσα από ομαδικές τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (Elias & Merriam, 1980: 132 – 134).

Το ζήτημα της τάσης του ενηλίκου για αυτοκαθορισμό - που αφορά κυρίως την πρώτη υπόθεση – συνδέεται άμεσα με την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η έννοια της ενεργητικότητας, με τη σειρά της, συνδέεται με την συμμετοχικότητα. Ο ενήλικας έχει φυσική τάση να είναι αυτοκατευθυνόμενες και αυτοδύναμος, να παίρνει αποφάσεις μόνος του και στη συνέχεια να φροντίζει για την εκτέλεσή τους. Κατά συνέπεια έχει ανάγκη να του φέρονται με τον σεβασμό που ταιριάζει σε ένα ξεχωριστό ανθρώπινο ον, να μην τον καθοδηγούν ούτε να τον χειραγωγούν. Ο M. Knowles αναφέρει χαρακτηριστικά:

«ένα παιδί κατανοεί τον εαυτό του σαν μια απόλυτα εξαρτημένη προσωπικότητα. Ενώ με τον καιρό αποκτά συνείδηση, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του απόλυτα εξαρτημένο από τον κόσμο των ενηλίκων ο οποίος αποφασίζει για αυτόν : τον ταΐζουν, προσέχουν να μην τρυπηθεί. Κατά την παιδική και νεανική του ηλικίας η εξάρτηση αυτή ενισχύεται, μια και οι αποφάσεις λαμβάνονται από το σπίτι, το σχολείο, και οπουδήποτε και αν εμφανιστεί. Αλλά, κάποια στιγμή, ανακαλύπτει την ευχαρίστηση να αποφασίζει για τον εαυτό του. .. Το να είναι κανείς ενήλικος σημαίνει να προσδιορίζει την τύχη του. Όταν συντελείται η αλλαγή αυτή, γεννιέται στον άνθρωπο μια βαθιά ψυχολογική ανάγκη να γίνει αντιληπτό από τον ίδιο και από τους άλλους ότι αυτός ορίζει την τύχη του.

Η αντίληψη αυτή βρίσκεται στην καρδιά της ανδραγωγικής. Η ανδραγωγική βασίζεται στην επίγνωση ότι η βαθύτερη ανάγκη ενός ενηλίκου είναι να τον αντιμετωπίζουν ως ενήλικο. Να τον αντιμετωπίζουν ως αυτοκαθοριζόμενο άτομο, να του φέρονται με σεβασμό». (Στο Kidd J., 1978)



Όταν, λοιπόν, ο ενήλικος παίρνει μέρος σε μια εκπαιδευτική διεργασία εκδηλώνει αντίστοιχες ανάγκες. Δε δέχεται να είναι εξαρτημένος από άλλους και να καθορίζουν οι άλλοι τη μάθησή του. Αν καταλάβει ότι τον θεωρούν υπεύθυνο για τη μάθησή του τότε είναι συμμετοχικός, δημιουργικός και εμπλέκεται συναισθηματικά.

Σύμφωνα μ' αυτήν παραδοχή ο Knowles οδηγείται σε μια σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές:

- Κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από την ελευθερία έκφρασης, τη φιλικότητα, τον αλληλοσεβασμό και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Υπάρχει λοιπόν ένα μαθησιακό κλίμα αλληλεπίδρασης
- οι ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι αυτές που καθορίζουν το πρόγραμμα σπουδών γιατί είναι σημαντικό για τους ενήλικες να συνδέουν τη γνώση την καινούρια που λαμβάνουν με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Θέλουν να μαθαίνουν ό,τι τους χρειάζεται
- Οι συμμετέχοντες συμμετέχουν ενεργητικά στο σχεδιασμό, στις αποφάσεις σχετικά με το ρυθμό της μάθησης, την εστίαση σε αντικείμενα μάθησης, στην αξιολόγηση, με λίγα λόγια δεν ακολουθούν αποφάσεις από πριν καθορισμένες.
- ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν είναι να μεταφέρει γνώσεις, αλλά πιο πολύ να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης μέσα από το συντονισμό των ενεργειών
- κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την πορεία προς τη γνώση μέσω της αναζήτησης, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή.

ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ Μ. KNOWLES¹²⁷

1. Καθώς ωριμάζει το άτομο, η αυτοαντίληψη μετακινείται από την εξάρτηση προς την αυτοκατεύθυνση.
2. Η ωριμότητα συνοδεύεται από ένα σύνολο εμπειριών οι οποίες σταδιακά μετατρέπονται σε πηγή γνώσεων.
3. Καθώς το άτομο ωριμάζει, η ετοιμότητα για μάθηση προσανατολίζεται σταδιακά προς τους κοινωνικούς του ρόλους.
4. Καθώς το άτομο ωριμάζει, ο προσανατολισμός του στη μάθηση γίνεται από θεματο-κεντρικός σε προβληματο-κεντρικός.

ΑΝΤΙΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ Μ. KNOWLES

Ο Knowles τελικά δε φάνηκε να ισχυρίζεται ότι υπάρχουν λογικές και απόλυτες διαφορές ανάμεσα στους ενήλικες και στα παιδιά, άποψη για την οποία ασκήθηκε πάνω του αμείλικτη κριτική. Ένα πρώτο του σφάλμα είναι ότι διαχωρίζει κάθετα τον τρόπο που λειτουργούν και μαθαίνουν τα παιδιά από τον τρόπο που λειτουργούν και μαθαίνουν οι ενήλικες (Jarvis, 1988 : 98-99). Ο Elias αναφορικά με αυτό το ζήτημα επισημαίνει (1980: 252 –255) ότι, όπως έχουν αποδείξει οι κλασικές μελέτες του Erikson και του Piaget, τα παιδιά χαρακτηρίζονται επίσης από στοιχεία αυτοκαθορισμού και από την ανάγκη να συμμετέχουν ενεργητικά στις διεργασίες που τα αφορούν

Ένα δεύτερο σημείο κριτικής είναι ότι οι απόψεις του Knowles δεν βασίζονται σε ευρεία βάση ερευνητικών δεδομένων, συνεπώς η εμπειρική τους επαλήθευση είναι ανεπαρκής. Δεν πρόκειται λοιπόν για μια ολοκληρωμένη θεωρία, αλλά μάλλον για μία ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 1988: 100 – 101).

Ένα τρίτο σημείο είναι ότι ο Knowles δίνει μεγάλη έμφαση στις ιδιότητες του ατόμου, παραγνωρίζοντας τις επιρροές που εκείνο δέχεται από τον κοινωνικό περίγυρο (Jarvis, 1988: 100

¹²⁷ Πηγή: Davenport, 1987 στο Thorpe, Edwards & Hanson 1993: 111.



– 101). Οι επιρροές αυτές όμως είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε εντελώς αντίθετα αποτελέσματα από εκείνα που υπογραμμίζει ο Knowles. Για παράδειγμα, σε πολλές κουλτούρες, ιδιαίτερα των χωρών του τρίτου κόσμου, δεν παρατηρείται στους ενήλικες η τάση για αυτοκαθορισμό, λόγω της κοινωνικής και πολιτισμικής καταπίεσης που υφίστανται (Brookfield, 1986, 93-94).

Στα ωριμότερα κείμενά του δέχτηκε τη λογική βάση αρκετών από τις κριτικές που του ασκήθηκαν – ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις επαλληλότητες του τρόπου που μαθαίνει ο ενήλικος και το παιδί, καθώς και σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς στη χειραφέτηση των ενηλίκων που επιβάλλονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον (Rogers, 1996: 93, Jarvis, 1988 : 100-101) υποδηλώνουν το πλήθος των απόψεων που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τα εμπόδια που συναντά η μάθηση των ενηλίκων, ανεξάρτητα αν οι απόψεις αυτές διαμορφώθηκαν με στόχο να εγερθεί αντίλογος στην «ανδραγωγική» ή είχαν αυτοτελείς ερευνητικούς σκοπούς.

ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΟΥ ΑΣΚΗΘΗΚΕ ΣΤΗΝ ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MALCOLM KNOWLES¹²⁸

1. Η ανδραγωγική δεν είναι θεωρία μάθησης ενηλίκων αλλά εκπαιδευτική ιδεολογία η οποία στηρίζεται σε ένα παράδειγμα μάθησης και διδασκαλίας μέσω της αναζήτησης -και ως τέτοια θα έπρεπε να αναγνωριστεί. Ενώ ο Knowles υποστηρίζει πως η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να έχει τις δικές της κατευθύνσεις σχετικά με τη διαφοροποίηση στον τρόπο, το ύψος, το χρόνο και το ρυθμό μάθησης, το πελατο-κεντρικό, ανδραγωγικό μοντέλο επίλυσης προβλημάτων το οποίο παρουσιάζει δεν κάνει τίποτα τέτοιο. Δεν είναι πάντοτε το πιο ενδεδειγμένο ή το πιο αποδοτικό μέσο για την εκπαίδευση.
2. Η διαφοροποίηση μεταξύ ανδραγωγικής και παιδαγωγικής στηρίζεται σε αβάσιμες, ανακριβείς προσεγγίσεις της έννοιας της παιδαγωγικής και του ρόλου της.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Παρόλο που η σχέση μάθησης και εμπειρίας θεωρείται άμεση και δεδομένη, η μελέτη αυτής της σχέσης και του τρόπου ή των τρόπων με τους οποίους η εμπειρία σχετίζεται με την ή επιδρά στην εκπαίδευση, ξεκίνησε μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1930 στις Η.Π.Α.¹²⁹ Στην πιο απλή του εκδοχή ο όρος εμπειρική μάθηση (experiential learning) δηλώνει τη μάθηση που συντελείται μέσω ή εξ αιτίας κάποιας εμπειρίας ή τη σχέση ανάμεσα στη μάθηση και την πράξη (learning by doing). Το ενδιαφέρον για την εμπειρική μάθηση έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, κυρίως ως απάντηση προς τις περισσότερο «παθητικές» μαθησιακές διαδικασίες και τον τρόπο με τον οποίο αυτές σχετίζονται με παραδοσιακές τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι τελευταίες αφορούν κυρίως στη μεταβίβαση αφομοιωμένης, επεξεργασμένης γνώσης από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο, μέσω της χρήσης βιβλίων ή της χρήσης εξειδικευμένου λόγου (Melamed, 1989: 193), γεγονός που σχετίζεται άμεσα με τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης, της αυστηρής χρονο-οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του υποβιβασμού της προσωπικής εμπειρίας χάριν της ικανοποίησης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων¹³⁰.

¹²⁸ Πηγή: Davenport, 1987 στο Thorpe, Edwards & Hanson 1993: 112.

¹²⁹ Το «κίνημα», αν μπορούσε να χαρακτηριστεί έτσι, της εμπειρικής μάθησης αν και έχει συμπληρώσει σχεδόν έναν αιώνα ζωής, συνεχίζει να επηρεάζει τη θεωρία που αφορά στη Δια βίου Μάθηση και να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και έρευνας ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της ιδιαίτερης έμφασης στην προσωπική εμπειρία και στη σημασία της στη μάθηση σε έναν κλάδο των επιστημών της αγωγής μη συστηματοποιημένο με τον τυπικό, παραδοσιακό τρόπο.

¹³⁰ Η συστηματοποίηση των σχολικών εκπαιδευτικών διαδικασιών μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να λειτουργεί αναίρετικά στην εκτίμηση της εμπειρίας ως μέσου μάθησης. Αυτό δε συμβαίνει ωστόσο με όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Κατά κανόνα στην εκπαίδευση ενηλίκων όπου η εμπειρική ανομοιογένεια των συμμετεχόντων και δεν βοηθά στη συστηματοποίησή του και δεν εξυπηρετείται πλήρως από τις τυπικές (σχολικές) εκπαιδευτικές



Η εμπειρική μάθηση τυγχάνει ιδιαίτερης εκτίμησης από όσους ασχολούνται θεωρητικά και πρακτικά με τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την ανάπτυξη θεωριών και μοντέλων μάθησης που συνδέουν την εμπειρία τόσο με την ανάπτυξη όσο και με τη γνωστική ετοιμότητα των ενηλίκων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες στοχεύουν στην προσαρμογή τους στις νέες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές. Είναι χαρακτηριστική εδώ μεταξύ άλλων, και η εμπλοκή της ψυχολογίας ως της επιστήμης εκείνης η οποία συνδέθηκε άμεσα με τον προσδιορισμό των κινήτρων ή των μέσων πρόσβασης των ενηλίκων σε εκείνες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες οι οποίες θα βοηθήσουν τους ενηλίκους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, συμπεριφορές και ικανότητες, ώστε να ανταποκριθούν με τρόπο αποτελεσματικό στις καινούργιες οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις (socio-economic order)¹³¹.

Η ερμηνεία της εμπειρικής μάθησης επομένως ως διαδικασία με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, και όχι απλά ως αποτέλεσμα με ευρύτερες κοινωνικές προεκτάσεις στην ανάπτυξη των ενηλίκων αλλά και στον σχεδιασμό προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, δεν είναι απλή και απαιτεί την ανάλυση πολλών παραγόντων οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα. Πιο συγκεκριμένα και για να γίνει περισσότερο κατανοητή η φύση της εμπειρικής μάθησης, μπορούμε πολύ απλά να σκεφτούμε τον τρόπο με τον οποίο ενεργούμε καθημερινά. Η καθημερινότητά μας αποτελείται από πολλές σημαντικές ή και ασήμαντες εμπειρίες οι οποίες σταδιακά ταξινομούνται επιλεκτικά και χρησιμοποιούνται για την κατανόηση άλλων εμπειριών σημαντικών ή ασήμαντων, γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και αξιολογούμε τους ρόλους μας, συμμετέχουμε και προσεγγίζουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει. Εμπειρική μάθηση λοιπόν θα μπορούσε να σημαίνει τη μάθηση που συντελείται όταν αλλαγές στις κρίσεις, στα συναισθήματα, στη γνώση ή στις ικανότητές μας απορρέουν από την εμπειρία που συνδέεται με ένα γεγονός ή και με πολλά γεγονότα, όχι απαραίτητα συνδεόμενα μεταξύ τους (Melamed, 1989: 193). Για να φτάσουμε όμως σε μία περισσότερο ολοκληρωμένη αντίληψη της εμπειρικής μάθησης και το πώς αυτή συνδέεται με την εκπαίδευση των ενηλίκων, θα πρέπει να δούμε πώς έχει εξελιχθεί ο τρόπος προσέγγισής της. Ξεκινώντας από το πρώτο συνθετικό του όρου, μια γενική ερμηνεία της εμπειρικής μάθησης είναι αυτή που τη συνδέει με τις πνευματικές της αρχές που βρίσκονται κατά κύριο λόγο στην εργασία του Dewey (learning by doing), αλλά και στις μετέπειτα προσεγγίσεις των Lewin και Piaget. Μία περισσότερο εξελιγμένη ερμηνεία δίνει έμφαση στον κεντρικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη μαθησιακή διαδικασία ως μέσο παραγωγής γνώσης γενικότερα και εστιάζεται κυρίως στην εργασία του Kolb¹³².

Στην εργασία αυτή παρουσιάζω τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις/μοντέλα εμπειρικής μάθησης τα οποία συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη διαδικασία μάθησης στους ενηλίκους. Παρουσιάζω χωριστά τις προσεγγίσεις των Lewin, Dewey, Piaget και Kolb εστιάζοντας στα

διαδικασίες, η σημασία της προσωπικής εμπειρίας στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί ιδιαίτερο αντικείμενο έρευνας.

¹³¹Για τους Usher & Edwards (1994: 48) η εμπλοκή αυτή ενισχύεται από επιμέρους συνθήκες οι οποίες συνθέτουν το πλαίσιο εκείνο μέσα στο οποίο συντελούνται οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και στις οποίες θα πρέπει να προσαρμοστούν οι ενήλικοι. Οι νέες αυτές συνθήκες είναι η εξέλιξη στον τομέα των νέων τεχνολογιών, η μεταβλητότητα των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας και η ανάγκη για μεγαλύτερο οικονομικό ανταγωνισμό. Η σχέση ωστόσο της εμπειρικής μάθησης της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ψυχολογίας δεν είναι σχέση μονομερής, αλλά περιγράφει ένα σύνολο διαδικασιών οι οποίες εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη.

¹³²Η εμπειρική μάθηση διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις υπόλοιπες ορθολογιστικές [μοντέρνες ή “επιστημονικές” (scientific) για τους Scott & Ruddock (1989)] θεωρίες μάθησης (γνωστική, κοινωνική, οργανωτική, λειτουργική, διοικητική, κλπ.) που δίνουν έμφαση στην πρόσκτηση, στο χειρισμό, και στην ανάκληση αφηρημένων συμβόλων, καθώς και από τις συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης οι οποίες αρνούνται τη συμμετοχή της συνείδησης και την υποκειμενική εκτίμηση της εμπειρίας στη διαδικασία μάθησης (Kolb, 1993: 138).



βασικότερα σημεία τους και στη συνέχεια επιχειρώ μία συγκριτική αποτίμηση των προσεγγίσεων αυτών προσδιορίζοντας τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές τους, με στόχο να καταγράψω τα βασικότερα χαρακτηριστικά της εμπειρικής μάθησης ως ολιστικής διαδικασίας προσαρμογής στον κόσμο αλλά και ως συνεχούς διαδικασίας παραγωγής γνώσης.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΕΓΧΟ: Ο LEWIN ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ 'ΕΔΩ-ΚΑΙ-ΤΩΡΑ' ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Αν και ο Lewin έγινε περισσότερο γνωστός ως κοινωνικός ψυχολόγος, μέσω της θεωρίας των δυναμικών πεδίων (force field theory)¹³³, οι απόψεις του για τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι άνθρωποι καθορίζουν τη συμπεριφορά τους, τόσο όσο και το εξωτερικό περιβάλλον τους, τον οδήγησαν στο να εντοπίσει ορισμένους από τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επιδρούν στη μάθηση των ενηλίκων.

¹³³ Η συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε αργότερα από τον Miller (1967) ο οποίος την προσαρμοσε στη δική του προσέγγιση στα κίνητρα μάθησης και συμμετοχής ενηλίκων (force field analysis).



Προερχόμενος ο ίδιος από το χώρο των φυσικών επιστημών, επηρεάστηκε σημαντικά στον τρόπο προσέγγισης, ανάλυσης και παρουσίασης των πεποιθήσεών του από τη φυσική και τη βιολογία¹³⁴. Αν και η θεωρία του δεν έχει ιδιαίτερο πρακτικό ενδιαφέρον, το πιο ελκυστικό στοιχείο στην προσέγγιση του Lewin, είναι το ότι για τον έλεγχο των πειραμάτων του εφήρμοσε τη μέθοδο της 'ανάδρασης' (feedback) προκειμένου να διαφοροποιήσει στις μελέτες του το επιθυμητό από το πραγματικό αποτέλεσμα¹³⁵. Την ίδια μέθοδο χρησιμοποίησε για να ερμηνεύσει τη μάθηση μέσω της εμπειρίας. Στην προσπάθειά του να προσδιορίσει τα στοιχεία εκείνα τα οποία επιδρούν στη μάθηση μέσω της εμπειρίας κατέληξε πως η 'ανάδραση' (feedback) παίζει περισσότερο ερμηνευτικό ρόλο παρά λειτουργικό. Ο Lewin υπέθεσε πως η μάθηση, η αλλαγή και η ανάπτυξη, ως έννοιες με γενικό περιεχόμενο (definitive concepts), διευκολύνονται περισσότερο από μία πρωτογενή διαδικασία η οποία ξεκινά από αυτό που ο ίδιος ονομάζει 'εδώ-και-τώρα εμπειρία'¹³⁶.

Κατά τον Lewin η μάθηση γίνεται αντιληπτή ή καλύτερα ερμηνεύεται ως ένας κύκλος που αποτελείται από τέσσερις φάσεις (λειτουργικές και όχι χρονικές), όπως φαίνεται στο Σχήμα. Το συγκεκριμένο μοντέλο αν και περιοριστικό στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται τόσο η εμπειρία όσο και η αξιοποίησή της στη διαδικασία μάθησης, διαθέτει δύο τουλάχιστον αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά. Το πρώτο αφορά στην έμφαση που δίνεται στην 'εδώ-και-τώρα εμπειρία' (concrete experience) για τον έλεγχο και την επικύρωση ή μη, αφηρημένων εννοιών όπως αλήθεια, δικαιοσύνη, ανθρωπισμός κλπ. Η άμεση προσωπική εμπειρία είναι για τον Lewin το σημείο εστίασης για τη μάθηση¹³⁷, αυτό που δίνει ζωή, υφή και υποκειμενικό, προσωπικό νόημα (sensitising concepts) σε έννοιες αφηρημένες (definitive concepts).

¹³⁴ Ο Lewin προέρχεται από το χώρο των θετικών επιστημών. Ήταν βιολόγος αλλά ασχολήθηκε στην πολυετή καριέρα του συστηματικά με την εκπαίδευση. Προσπάθησε να ενισχύσει τη θεωρία του με τη χρήση 'τοπολογικών συστημάτων', παραστάσεων δηλαδή που μοιάζουν με χάρτες, προκειμένου να απεικονίσει γραφικά τις ψυχολογικές όπως πίστευε δυνάμεις που επιδρούν στην ανθρώπινη μάθηση. Ύστερα από σχετική πειραματική έρευνα σε εκπαιδευτικές ομάδες (T-groups) οι οποίες αντιπροσώπευαν κατά τον Lewin διαφορετικούς κύκλους ή φάσεις ζωής, κατέληξε σε ένα θεωρητικό μοντέλο στο οποίο υποστήριξε ότι κάθε άτομο ζει και κινείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πεδίο ή διάστημα ζωής (life-space), το οποίο αποτελείται από ένα σύνολο γεγονότων που καθορίζουν ή επιδρούν στη συμπεριφορά του κάποια συγκεκριμένη στιγμή. Η βασική του πεποίθηση ήταν πως τα άτομα μπορούν να λειτουργήσουν με μεγαλύτερη επιτυχία όταν τοποθετούνται σε ένα *δημοκρατικό*, όπως ο ίδιος υποστήριξε, περιβάλλον σε αντίθεση με το *αυταρχικό* όπου η αυτενέργεια περιορίζεται ή το *μη παρεμβατικό* όπου ο ανταγωνισμός μεταξύ των μελών αυξάνεται.

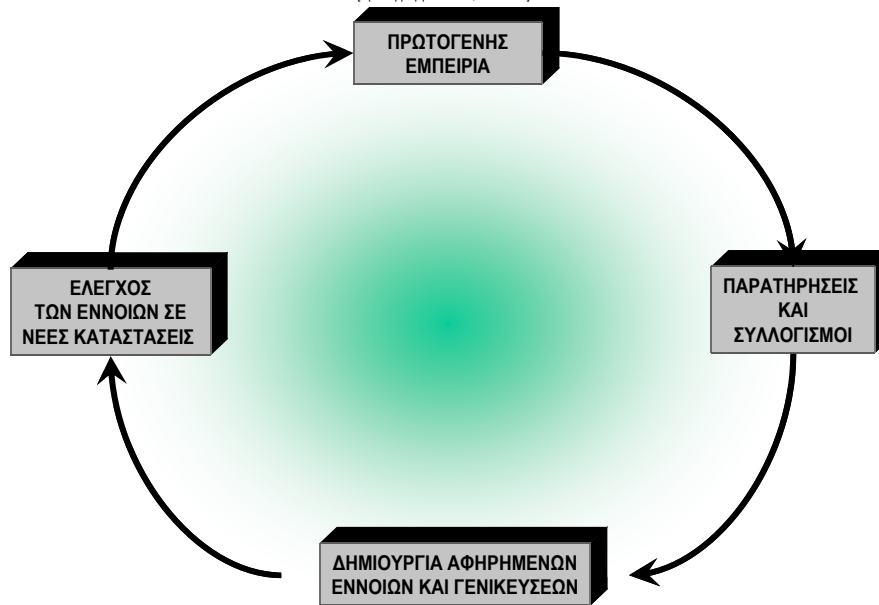
¹³⁵ Το πείραμά του με τα T-groups (training groups), δεν ήταν τίποτε περισσότερο από μία απλή παρατήρηση τριών μικρών ομάδων οι οποίες τοποθετήθηκαν σε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα: το δημοκρατικό, το αυταρχικό και το μη παρεμβατικό (laissez-faire). Ο Lewin και οι συνεργάτες του παρατήρησαν τις ομάδες για διάστημα μίας εβδομάδας καταλήγοντας πως το ιδανικότερο περιβάλλον είναι το δημοκρατικό. Η διαδικασία ανάλυσης των παρατηρησιακών τους δεδομένων όμως θεωρήθηκε πως δεν ήταν αρκετή για να δώσει μια ικανοποιητική ερμηνεία στην αλλαγή της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων και για το λόγο αυτό ο Lewin και οι συνεργάτες του συνέλεξαν και επιπλέον στοιχεία τα οποία προήλθαν από συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες αλλά και από παρατήρηση των συμμετεχόντων στο καθημερινό τους περιβάλλον με στόχο να καταλήξει η έρευνα στο επιθυμητό (βασισμένο στην εμπειρία των συμμετεχόντων) και όχι μόνο στο πραγματικό (βασισμένο στα πειραματικά δεδομένα) αποτέλεσμα. Η μέθοδος ανάλυσης στην οποία ενσωμάτωσαν και τα εμπειρικά εκτός των πειραματικών τους δεδομένων ονομάστηκε 'ανάδραση' (feedback), όρο τον οποίο ο Lewin δανείζεται από τη Φυσική.

¹³⁶ Η αποτίμησή αυτής της εμπειρίας συνδέεται με τη συλλογή σχετικών πληροφοριών και παρατηρήσεων από τον ίδιο το δρώντα. Οι πληροφορίες αυτές αναλύονται και τα συμπεράσματα της ανάλυσης ανατροφοδοτούν τους δρώντες με στόχο να χρησιμοποιηθούν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους και στην επιλογή νέων εμπειριών για ανάλυση. Η πρακτική αυτή ονομάζεται 'ανάδραση' (feedback).

¹³⁷ Πρόκειται για το γενικώς αναγνωρίσιμο σημείο αναφοράς μέσω του οποίου όμως ελέγχονται οι συνέπειες και η εγκυρότητα των ιδεών, αντιλήψεων πεποιθήσεων που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης. Αν και φαινομενικά προσκολλημένο -ως σύλληψη- σε ένα γενικότερο πλαίσιο ορθολογιστικής αποτίμησης της ανθρώπινης εμπειρίας, το μοντέλο του Lewin είναι αρκετά ευέλικτο για να αναγνωρίσει της σημασία της επανατροφοδότησης μέσω της εμπειρίας, τόσο της δικής μας όσο και των άλλων.

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ LEWIN

[Προσαρμογή από Kolb, 1993: 139]



Σχήμα 25

Το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Lewin
(Προσαρμογή από Kolb, 1993: 139)

Το δεύτερο αξιοσημείωτο στοιχείο στο μοντέλο του Lewin έγκειται στη σχέση της ‘εδώ και τώρα’ εμπειρίας με την διαδικασία της επανατροφοδότησης, με στόχο την περιγραφή της διαδικασίας μάθησης ως διαδικασία παραγωγής έγκυρων πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων¹³⁸.

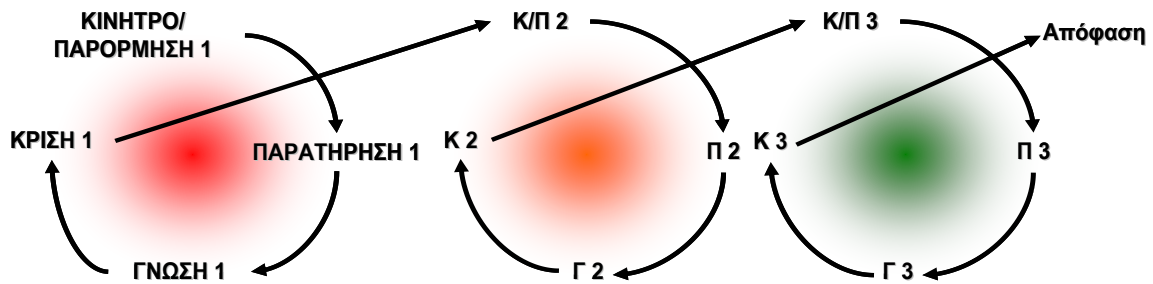
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ DEWEY

Ο Dewey προηγείται χρονικά του Lewin. Το μοντέλο του παρουσιάζεται ωστόσο δεύτερο διότι είναι θεωρητικά πιο εξελιγμένο και πρακτικά πιο λειτουργικό από αυτό του Lewin. Ο Dewey κάνει περισσότερο σαφή την αναπτυξιακή προσέγγιση στη μάθηση των ενηλίκων -η οποία μόνο υπονοείται από τον Lewin με τη διαδικασίας ‘ανάδρασης’- μέσω της περιγραφής του τρόπου με τον οποίο η μάθηση ως διαδικασία συνδέεται άμεσα με τη μετατροπή των παρορμήσεων, των συναισθημάτων και των επιθυμιών που αναφέρονται σε μία εμπειρία, σε σκόπιμη πράξη (Kolb, 1993: 140). Για τον Dewey η μάθηση είναι μία σύνθετη διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρία, τις παρορμήσεις και τους σκοπούς μας. Τα παραπάνω στοιχεία μέσα από τη διαλεκτική αλληλεπίδρασή τους οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα της μάθησης που είναι η λήψη απόφασης και για το λόγο αυτό αποτελούν και συστατικά στοιχεία του μοντέλου του Dewey (Σχήμα 2).

¹³⁸ Τόσο έγκυρων όμως ώστε να μπορούν να υπολογιστούν πιθανές αποκλίσεις από τους επιθυμητούς στόχους μόνο από τον ίδιο το δρώντα. Αυτή η διαδικασία ανάδρασης παρέχει και τη βάση για μια διαδικασία περαιτέρω δράσης που κατευθύνεται προς νέους στόχους, ενώ παράλληλα διευκολύνει την αξιολόγηση των συνεπειών αυτής της δράσης.

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ J. DEWEY

[Προσαρμογή από Kolb, 1993: 141]



Σχήμα 26

Το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Dewey
(Προσαρμογή από Kolb, 1993: 141)

Η λειτουργική διαδικασία της μάθησης για τον Dewey, στηρίζεται σε δύο κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο είναι πως η μάθηση επιδρά εκπαιδευτικά όταν δεν αντιμετωπίζεται ως περιστασιακή ή μεμονωμένη αλλά ως αποτέλεσμα σύνδεσης διαφορετικών εμπειριών. Το δεύτερο κριτήριο είναι πως η μάθηση επιδρά εκπαιδευτικά όταν ακόμη και τα θεωρούμενα υποκειμενικά στοιχεία τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση κάποιας παρελθοντικής εμπειρίας, δημιουργούν νοηματικές συναρτήσεις με το κοινωνικό παρόν.

Βάσει των παραπάνω κριτηρίων η δημιουργία ή η αναφορά σε ένα σκοπό είναι μάλλον διανοητική λειτουργία για τον Dewey, η οποία αναλύεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει την παρατήρηση των περιβαλλοντικών συνθηκών, τι δηλαδή συμβαίνει στον κόσμο που μας περιβάλλει (εξωτερικά ερεθίσματα). Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την πρόσληψη των εξωτερικών ερεθισμάτων με βάση την αποκτηθείσα γνώση. Η τελευταία φάση αφορά στην κριτική αποτίμηση των προσλαμβανόμενων παρατηρησιακών δεδομένων μέσω της ανάκλησης αντιδράσεων, συναισθημάτων, απόψεων με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση τους και τη λήψη μίας συγκεκριμένης απόφασης (Kelly, 1955).

Με βάση την προσέγγιση αυτή, η παρόρμηση ή πιο συγκεκριμένα η άμεση αντίδραση απέναντι σε ένα εξωτερικό ερέθισμα, αποτελεί την κινητήρια δύναμη, το κίνητρο το οποίο έμμεσα κατευθύνει την απλή παρατήρηση στην κριτική αποτίμηση του προσλαμβανόμενου ερεθίσματος και τη λήψη μίας απόφασης. Η καθυστέρηση ωστόσο λήψης της τελικής απόφασης θεωρείται από τον Dewey όχι απλά δεδομένη αλλά απαραίτητη προκειμένου να δημιουργηθεί ή καλύτερα να παραχθεί μεσολαβητικά η απαιτούμενη γνώση για την επίτευξη ενός στόχου¹³⁹. Επιπλέον η διαμόρφωση των σκοπών έχει επίσης ως αφετηρία της τη φυσική αυτή τάση που ο Dewey ερμηνεύει ως εσωτερικό κίνητρο ή παρόρμηση¹⁴⁰. Το στοιχείο όμως που διαφοροποιεί το σκοπό από το

¹³⁹Για τον Dewey η λήψη απόφασης η οποία στηρίζεται στην άμεση εμπειρία ή στο άμεσο εξωτερικό ερέθισμα πρέπει να συνδέεται και άμεσα με την επιτυχία διότι μόνο μέσα από την επιτυχή ενοποίηση αυτών των αντιτιθέμενων εξωτερικά αλλά συσχετιζόμενων συμβιωτικά διαδικασιών εξελίσσεται η τυφλή παρόρμηση σε «εκλεπτυσμένο» και ώριμο στόχο. Αξιοσημείωτο είναι το ότι ο Dewey δίνει έμφαση στη μάθηση ως διαλεκτική διαδικασία που ενοποιεί την εμπειρία και τις έννοιες της παρατήρησης και της κρίσης μέσω της γνώσης, και όχι απλά ως μια διαδικασία με αρχή μέση και τέλος.

¹⁴⁰Πιο συγκεκριμένα, το κίνητρο αποτελεί κινητήρια δύναμη για την παρατήρηση των περιβαλλοντικών συνθηκών που μπορούν να συμβάλλουν στη διατύπωση του σκοπού. Μετά την παρατήρηση η εμπειρική γνώση για το τι συνέβη σε ανάλογες περιστάσεις στο παρελθόν - γνώση που αποκτάται μερικώς με την περισυλλογή (reflection) και εν μέρει μέσω πληροφοριών (information) αλλά και συμβουλών ή προειδοποιήσεων εκείνων οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία- είναι το επόμενο στάδιο από το οποίο πρέπει να διέλθει κάποιος προκειμένου να οδηγηθεί στη σύσταση του σκοπού μάθησης. Το αμέσως επόμενο στάδιο σχετίζεται με την κρίση η οποία τοποθετεί μαζί τα αποτελέσματα των δύο προηγούμενων σταδίων. Δηλαδή, ότι έγινε αντικείμενο παρατήρησης και ότι έχει ανακληθεί για να

κίνητρο, είναι ότι ο σκοπός συναρτάται με μεθόδους δράσης οι οποίες σχετίζονται με την πρόβλεψη των συνεπειών αυτής της δράσης (Dewey, 1980: 53-54)¹⁴¹.

Με το παραπάνω μοντέλο προβάλλονται δύο βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρίας τα οποία δεν ήταν εμφανή στο μοντέλο του Lewin. Το πρώτο είναι το συνεχές (continuum) και το δεύτερο η αλληλεπίδραση (interaction) η οποία αξιοποιείται στη συνέχεια από τον Piaget. Το συνεχές της εμπειρίας γίνεται κατανοητό από τη διαρκή πορεία που παρουσιάζουν οι κύκλοι που απεικονίζουν τη διαδικασία μάθησης ως αποτέλεσμα μιας δράσης. Η αλληλεπίδραση από την άλλη πλευρά προβάλλεται μέσα από τη συσχέτιση των στοιχείων που σχετίζονται με την πρόβλεψη των συνεπειών αυτής της δράσης, δηλαδή της παρατήρησης, της πληροφόρησης και της κρίσης.



Εικόνα 10. John Dewey

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΡΙΑΓΕΤ: ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΑ ΣΤΑΔΙΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΚΥΚΛΩΝ ΖΩΗΣ

Για τον Piaget η εμπειρία, ο στοχασμός και η δράση είναι τα βασικά χαρακτηριστικά (continua) στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης στους ενήλικους. Η ανάπτυξη ωστόσο η οποία ξεκινά από την παιδική ηλικία δεν είναι παρά μια μετακίνηση από την πρωτογενή, φαινομενική αντίληψη του κόσμου στην αφηρημένη, κατασκευασμένη (constructionist) κοσμοαντίληψη, από την ενεργητική¹⁴², εγωκεντρική θεώρηση στη στοχαστική και εσωτερικευμένη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης.

Ο Piaget υποστηρίζει πως τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθορίζουν και την ανάπτυξη στην επιστημονική γνώση (Piaget, 1970), ενώ θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία αναπτυξιακή η οποία έχει κυκλική πορεία και η οποία ερμηνεύεται ως η αλληλεπίδραση¹⁴³ ανάμεσα στο άτομο

υποδηλώνει τη σημασία του (του αντικειμένου παρατήρησης). Η κρίση με τη σειρά της αποτελεί το έναυσμα για τη δημιουργία ενός άλλου, νέου κινήτρου το οποίο θα οδηγήσει ξανά στην παρατήρηση των περιβαλλοντικών συνθηκών και αυτή σε νέα γνώση και νέα κρίση, ενώ μετά από την κρίση που προκύπτει από το σύνολο των παραπάνω διαδικασιών καθίσταται δυνατή και η διαμόρφωση του σκοπού. Έτσι θα μπορούσε να λεχθεί πως ο σκοπός και η μάθηση επιτυγχάνονται μέσα από αλληλένδετες διαδικασίες με συστατικά στοιχεία τους την παρατήρηση (περιβαλλοντικών παραγόντων), τη γνώση (εμπειρική) και την κρίση (της εσωτερικευμένης γνώσης με βάση τους παρατηρούμενους περιβαλλοντικούς παράγοντες). Η κάθε μία από αυτές τις διαδικασίες αποτελεί την αφετηρία για την επόμενη έως ότου επιτευχθεί ο επιθυμητός σκοπός.

¹⁴¹Το κίνητρο της εμπειρίας δίνει στις ιδέες την κινητική τους δύναμη και ορμή, ενώ οι ιδέες δίνουν κατεύθυνση στα κίνητρα. Μέσα από την αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων οδηγείται κάποιος στην ανάπτυξη του σκοπού

¹⁴²Ο Piaget υποστηρίζει με έμφαση ότι κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης η ατομική συμπεριφορά έχει ενεργητικό (enactive) χαρακτήρα και όχι αντι-δραστικό (reactive).

¹⁴³Για τον Piaget -όπως και για τον Dewey- το σημαντικότερο στοιχείο στη διαδικασία μάθησης είναι η έννοια της αλληλεπίδρασης σε σχέση όμως με τις διαδικασίες της προσαρμογής (accommodation) εννοιών ή παραστάσεων (schemas) στην ανθρώπινη εμπειρία, και της αφομοίωσης (assimilation) εμπειριών και γεγονότων σε ήδη υπάρχουσες έννοιες και παραστάσεις. Η μάθηση -ή καλύτερα για να χρησιμοποιήσω τον όρο που χρησιμοποιεί και ο Piaget, η 'διανοητική προσαρμογή' (intelligent adaptation)- είναι το αποτέλεσμα της εξισορροπημένης αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο παραπάνω διαδικασιών. Η βαθμιαία πορεία του ατόμου μέσα από ένα σύνολο ποιοτικά διαφορετικών αλλά ενδο-συσχετιζόμενων σταδίων γνωστικής ανάπτυξης αποτελεί κεντρικό άξονα της θεωρίας του Piaget.



και το περιβάλλον του -αντίληψη που ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την προσέγγιση του Dewey. Με βάση την προσέγγιση αυτή ο Piaget καταλήγει πως η διαδικασία της γνωστικής ανάπτυξης - από την απολύτως πρωτογενή στην περισσότερο αφηρημένη και από την ενεργητική στην αλληλεπιδραστική- βασίζεται στη συνεχή «συναλλαγή» μεταξύ σχημάτων¹⁴⁴, και διεκπεραιώνεται σε στάδια που διαδέχονται το ένα το άλλο. Καθένα από αυτά τα στάδια ενσωματώνει, συγχωνεύει αυτό που έγινε στο παρελθόν σε ένα νέο, «υψηλότερο» επίπεδο γνωστικής λειτουργίας (Gagné, 1977)¹⁴⁵.

Ο Piaget οργανώνει την προσέγγισή του με βάση τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης τα οποία συνδέονται με φάσεις της ανθρώπινης ηλικίας και ξεκινούν από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 14-16 ετών (Σχήμα 3). Στο πρώτο στάδιο (0-2 ετών) το άτομο κατά κύριο λόγο λειτουργεί ανακλαστικά σε σχέση με τη μάθηση. Κατά το στάδιο αυτό το οποίο ονομάζεται αισθησιο-κινητικό (sensory-motor)¹⁴⁶, η μάθηση είναι περισσότερο ενεργητική μέσω της αίσθησης, του αγγίγματος, του χειρισμού¹⁴⁷.

¹⁴⁴Για να γίνει πλήρως κατανοητή αυτή η ακολουθία είναι αναγκαία η ερμηνεία βασικών διαστάσεων της ανάπτυξης που ο Piaget ονομάζει σχήματα (schemas). Η έννοια της εξισορρόπησης όπως και οι έννοιες της αφομοίωσης και της προσαρμογής, είναι τέτοια «σχήματα» ή αλλιώς *ερμηνευτικοί μηχανισμοί της ανάπτυξης* κατά τον Piaget. Ειδικά για την έννοια της εξισορρόπησης ο Piaget θεωρεί πως οι ζωντανοί οργανισμοί επιδιώκουν συνεχώς να βρίσκονται σε κατάσταση ισορροπίας (Salkind, 1981: 254). Η εξισορρόπηση λοιπόν είναι η κινητήρια δύναμη της ανάπτυξης για τον Piaget. Τι σημαίνει αυτό. Μερικές φορές τα αίτια που προκαλούν διαταραχή της γνωστικής ισορροπίας βρίσκονται στο περιβάλλον (π.χ. οι γονεϊκές προσαγωγές) και μερικές φορές βρίσκονται μέσα στο ίδιο το άτομο (π.χ. πείνα). Και στη μία και στην άλλη περίπτωση το αποτέλεσμα είναι το ίδιο: λύση της σύγκρουσης και η αντίστοιχη ποιοτική αλλαγή. Για τον Piaget οι διαδικασίες που συνδέονται ή καλύτερα συμμετέχουν στην εξισορρόπηση -ως ενοποιητικό παράγοντα περισσότερο παρά ως ερμηνευτικό μηχανισμό- είναι τρεις: η ωρίμανση, η εμπειρία και η κοινωνική μεταβίβαση.

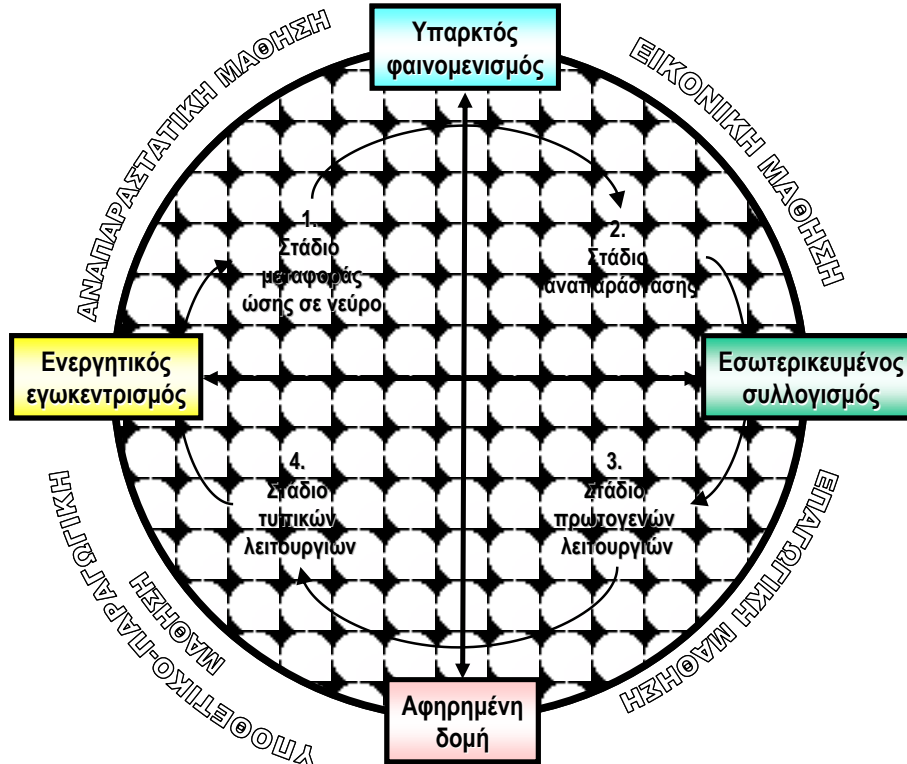
¹⁴⁵Όταν π.χ. η διαδικασία προσαρμογής υπερισχύει της διαδικασίας αφομοίωσης, τότε το αποτέλεσμα είναι η μίμηση (imitation: και με την έννοια της αντιγραφής αλλά και με αυτήν της υποκριτικής συμπεριφοράς) δηλαδή η ενσωμάτωση, το «ζύμωμα» με τους περιορισμούς και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Όταν υπερισχύει η αφομοίωση στη διαδικασία προσαρμογής τότε το αποτέλεσμα είναι το παιχνίδι (play: και με την έννοια της διασκέδασης αλλά και με αυτήν της εξερεύνησης), δηλαδή η επιβολή των δικών μας παραστάσεων και εννοιών στις περιβαλλοντικές συνθήκες (βλέπε Tennant, 1995).

¹⁴⁶Το πρώτο από τα στάδια αυτά έχει και υπο-στάδια στα οποία περιγράφονται συγκεκριμένες λειτουργίες και συμπεριφορές που σχετίζονται με την νοητική ανάπτυξη του ατόμου (Salkind, 1981: 267). Τα υπο-στάδια του αισθησιο-κινητικού σταδίου είναι το αντανάκλαστικό, οι πρωτογενείς κυκλικές αντιδράσεις, οι δευτερογενείς κυκλικές αντιδράσεις, ο συντονισμός δευτερογενών σχημάτων, οι τριτογενείς κυκλικές αντιδράσεις και η συμβολική αναπαράσταση.

¹⁴⁷Η απεικόνιση στηρίζεται περισσότερο στη δράση. Κατά το στάδιο αυτό συντελείται μία αξιοσημείωτη εξέλιξη από τη μη-σκόπιμη συνήθεια στην πειραματική και εξερευνητική δραστηριότητα, η οποία είναι προφανώς σκόπιμη και προσανατολισμένη σε συγκεκριμένους στόχους (goal-oriented behaviour) (Flavell, 1963: 107). Το περιβάλλον στο στάδιο αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό ιδεών και στόχων. Έτσι η μάθηση έρχεται ως αποτέλεσμα του συσχετισμού μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης (βλέπε επίσης Kolb, 1993: 142).

ΤΟ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ J. ΡΙΑΓΕΤ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

[Προσαρμογή από Kolb, 1993: 143]



Σχήμα 27

Το μοντέλο του Piaget για τη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη
(Προσαρμογή από Kolb, 1993: 143)

Στο δεύτερο στάδιο (2-6 ετών), το άτομο διατηρεί τον πρωτογενή του προσανατολισμό, αλλά ξεκινά να αναπτύσσει ορισμένες ανακλαστικές ιδιότητες, να μπορεί να στοχάζεται δηλαδή, καθώς εσωτερικεύει πολλές από τις δράσεις του τις οποίες μετατρέπει σε παραστάσεις. Για το λόγο αυτό το στάδιο ονομάζεται προ-λογικό. Η μάθηση τώρα είναι περισσότερο «εικονική» με την έννοια πως το άτομο χειρίζεται περισσότερες παραστάσεις, εικόνες και παρατηρησιακά δεδομένα¹⁴⁸. Στο τρίτο στάδιο (7-11 ετών), ξεκινά η ανάπτυξη αφηρημένων συμβολικών εννοιών. Είναι το στάδιο το οποίο ο Piaget ονομάζει στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης. Κατά το στάδιο αυτό η μάθηση κατευθύνεται από κατηγορίες και συσχετισμούς κατηγοριών¹⁴⁹. Το τελευταίο στάδιο της προσέγγισης του Piaget καλύπτει την περίοδο μέχρι την εφηβεία (12-15 ετών). Στο στάδιο αυτό το άτομο περνά από το στάδιο της χρήσης συμβόλων και της τυπικής λογικής σκέψης στο στάδιο των τυπικών λογικών λειτουργιών¹⁵⁰. Η γενική αυτή περιγραφή της προσέγγισης του Piaget για τη

¹⁴⁸ Κατά το στάδιο αυτό η πρωταρχική τοποθέτηση του ατόμου απέναντι στον κόσμο διαφοροποιείται ανάλογα με την ικανότητά του να συλλέγει διαφορετικές πληροφορίες και να τις χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει τον κόσμο από διαφορετικές πλευρές.

¹⁴⁹ Το άτομο εδώ αυξάνει τη δυνατότητα αυτονομίας του από την άμεση εμπειρία με τη βοήθεια επαγωγικών συσχετισμών. Σε αντίθεση με το πώς προσεγγίζει τον κόσμο που το περιβάλλει στο αισθησιο-κινητικό στάδιο, το άτομο κατά το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης μαθαίνει κυρίως μέσω της διαδικασίας της αφομοίωσης. Στηρίζεται σε έννοιες και επιλεγμένες θεωρίες για να μορφοποιήσει τις εμπειρίες του.

¹⁵⁰ Εδώ το άτομο επανέρχεται ουσιαστικά σε έναν περισσότερο ενεργητικό προσανατολισμό ο οποίος όμως τώρα διαμορφώνεται με βάση την στοχαστική και αφηρημένη προσέγγιση του ατόμου για τον κόσμο που το περιβάλλει και η οποία προηγήθηκε. Η ικανότητά του να σκέφτεται και να λειτουργεί με τη χρήση συμβόλων του δίνει τη δυνατότητα να εμπλακεί στη διαδικασία της υποθετικο-παραγωγικής αιτιολόγησης των ερωτημάτων που το



μάθηση, αν και είναι προσδιορισμένη με βάση στάδια ηλικίας τα οποία φτάνουν μόνο μέχρι την εφηβεία, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο μάθησης στους ενήλικους. Σε αυτό συνηγορεί το γεγονός του ότι πέρα από τα ηλικιακά στάδια, εμπλέκονται διαδικασίες -όπως η αφομοίωση, η προσαρμογή και η εξισορρόπηση- οι οποίες δεν σχετίζονται μόνο με τα πρωτογενή κίνητρα ή τη διαμόρφωση γενικών εννοιών και τυπικών λογικών λειτουργιών, αλλά αναφέρονται κυρίως σε τρόπους μάθησης (learning styles) -ενεργητική, εικονική, μέσω συμβόλων, επαγωγική, υποθετικο-παραγωγική- γεγονός που κάνει την προσέγγισή του, λειτουργικά τουλάχιστον, περισσότερο συνθετική σε σχέση με τις προηγούμενες.

Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΟΥ KOLB ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΝΑ ΟΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΩΣ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

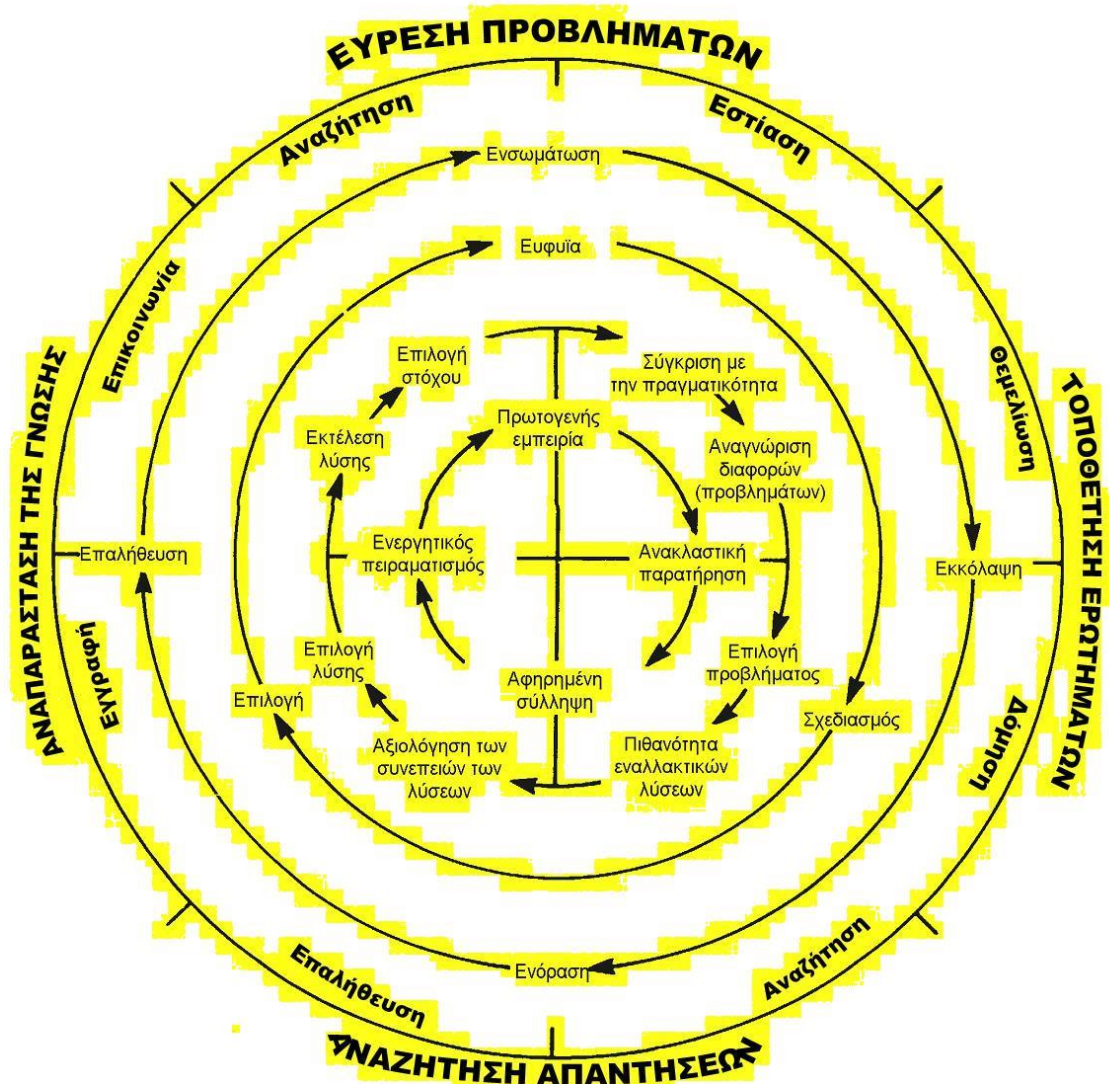
Το μοντέλο εμπειρικής μάθησης του Kolb, παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τις προηγούμενες προσεγγίσεις, είναι όμως πιο σύνθετο καθώς ενσωματώνει λειτουργίες οι οποίες δεν σχετίζονται μόνο με την εμπειρία ή τη μάθηση αλλά και με την επιστημονική έρευνα, τη δημιουργικότητα και την επίλυση προβλημάτων (Σχήμα 4). Το μοντέλο του Kolb αποτελείται τεχνικά από εξελικτικές φάσεις ή κύκλους ανάπτυξης οι οποίοι δεν είναι ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλο¹⁵¹.

Πιο αναλυτικά, ο εξωτερικός κύκλος απεικονίζει τη διαδικασία επιστημονικής έρευνας η οποία για τον Kolb είναι συνάρτηση της εμπειρικής μάθησης. Όπως ο ίδιος πιστεύει (Kolb, 1984) η επιστημονική έρευνα έχει ως στόχο της την εύρεση απαντήσεων σε προβλήματα (τέταρτο στάδιο). Η διατύπωση ερωτημάτων σχετικών με το πρόβλημα (πρώτο στάδιο) επιτυγχάνεται με τη βοήθεια της εστίασης στο πρόβλημα και της θεμελίωσής του ως τέτοιο. Στη συνέχεια (δεύτερο στάδιο) μετά τη δόμηση του προβλήματος, έρχεται η έρευνα η οποία συντελεί στην αναζήτηση απαντήσεων στα ήδη διατυπωμένα ερωτήματα. Οι απαντήσεις αυτές ουσιαστικά συνιστούν την παραγωγή γνώσης μέσω όμως της επαλήθευσης των απαντήσεων (τρίτο στάδιο) και της καταγραφής τους (κατηγοροποίηση)¹⁵².

απασχολούν (Mezirow, 1990). Ταυτόχρονα αναπτύσσει την ικανότητα να ελέγχει τις υποθέσεις του στην πράξη, πειραματιζόμενο, ελέγχοντας με τον τρόπο αυτό ποιες από αυτές είναι αληθείς. Ο τρόπος μάθησης είναι συγκλίνων σε αντίθεση με τον αποκλίνοντα τρόπο μάθησης στα προηγούμενα στάδια.

¹⁵¹Πρόκειται ουσιαστικά για ένα «σχεσιακό» μοντέλο καταγραφής συγκεκριμένων λειτουργιών και κυκλικών διαδικασιών οι οποίες γίνονται ταυτόχρονα στην καλύτερη περίπτωση ή λειτουργούν αυτόνομα στη χειρότερη, στο βαθμό όμως που εξυπηρετούν το σύνολο της διαδικασίας παραγωγής γνώσης μέσω της εμπειρίας.

¹⁵²Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η αναπαράσταση της γνώσης η οποία παρέχει τη δυνατότητα για επικοινωνία, παραγωγή νέων ιδεών και περαιτέρω αναζήτηση μέσω της εύρεσης ενός νέου προβλήματος, της διατύπωσης νέων ερωτημάτων και την ενασχόληση κατά τον ίδιο τρόπο με αυτό.



Σχήμα 28

Ο κύκλος του Kolb και οι βασικές διαδικασίες προσαρμογής στο περιβάλλον που οδηγούν στη δημιουργία γνώσης: αναζήτηση/έρευνα, δημιουργικότητα, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, μάθηση. (Προσαρμογή από Kolb, 1993: 151)

Ο κύκλος της δημιουργικής διαδικασίας περιλαμβάνει την ενσωμάτωση ιδεών ή προβλημάτων στην ήδη υπάρχουσα εμπειρία και την σταδιακή εκκόλαψή τους, η οποία για τον Kolb διαρκεί από την αρχή της σύλληψης τους ως και την ωρίμανσή τους. Το επόμενο στάδιο είναι η ενόραση η οποία ουσιαστικά σχετίζεται -αν δεν ταυτίζεται- με την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων ή των πιθανών λύσεων ενός προβλήματος ή της εφαρμογής μιας ιδέας στην πράξη (Kolb, 1993). Το τελευταίο στάδιο του κύκλου αυτού είναι η επαλήθευση. Εδώ επιβεβαιώνεται ή διαψεύδεται το αποτέλεσμα της ενόρασης¹⁵³.

Ο επόμενος κύκλος σχετίζεται με την λήψη αποφάσεων. Οι εξωτερικές πληροφορίες που συλλέγονται, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων καθώς αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η διαδικασία αυτή¹⁵⁴. Ο συγκεκριμένος κύκλος αν και επικαλύπτεται

¹⁵³ Στην περίπτωση της επιβεβαίωσης ξεκινά η ενσωμάτωση ενός καινούργιου προβλήματος και η δημιουργική διαδικασία συνεχίζεται ως αποτέλεσμα των προηγούμενων διαδικασιών αλλά και ως έρεισμα των επόμενων.

¹⁵⁴ Οι πληροφορίες -πολύ συχνά και σε συνδυασμό με εμπειρίες από το παρελθόν- βοηθούν στο σχεδιασμό κατευθύνσεων από τι οποίες -και ύστερα από έλεγχο- επιλέγεται η κατάλληλη η οποία καθορίζει και την τελική



πρακτικά από τον επόμενο, είναι σημαντικός διότι καθορίζει το πλαίσιο δράσης μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις.

Η διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων είναι ο τέταρτος από εξωτερικά προς το κέντρο κύκλος του μοντέλου του Kolb. Η επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: Η επιλογή ενός στόχου προς επίτευξη αποτελεί το πρώτο στάδιο που οδηγεί στη σύγκριση του με την πραγματικότητα (β' στάδιο), προκειμένου να διαπιστωθούν οι διαφορές (τα πιθανά προβλήματα) που ανακύπτουν (γ' στάδιο) και τα οποία πρόκειται να απασχολήσουν το άτομο. Η επιλογή ενός από ένα σύνολο προβλημάτων με στόχο την αποκλειστική ενασχόληση με αυτό έως την επίλυσή του (δ' στάδιο) ακολουθεί αμέσως μετά και οδηγεί στην εξέταση πιθανών εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισής του (ε' στάδιο), δηλαδή με ποιο τρόπο θα επιλυθεί το πρόβλημα. Αυτό ελέγχεται -ακόμη και πρακτικά πολλές φορές- στο επόμενο στάδιο όπου γίνεται η αξιολόγηση των συνεπειών επιλογής πιθανών λύσεων στο πρόβλημα, βοηθώντας το άτομο να καταλήξει στην τελική επιλογή μίας από αυτές (στ' στάδιο). Η εκτέλεση της επιλεγμένης λύσης αποτελεί και το τελευταίο στάδιο που και αυτό με τη σειρά του συνιστά έναυσμα για την επιλογή ενός νέου στόχου, με αποτέλεσμα και πάλι την κυκλική συνέχιση της διαδικασίας για την επίλυση ενός καινούργιου προβλήματος (Kolb, 1984).

Τέλος ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Τη συγκεκριμένη εμπειρία (concrete experience) -που για τον Kolb ταυτίζεται ουσιαστικά με την πρωτογενή εμπειρία έτσι όπως την προσέγγισαν οι Dewey και Lewin πριν απ' αυτόν- την ανακλαστική παρατήρηση (reflective observation) όπως ακριβώς διατυπώνεται στην προσέγγιση του Dewey, την αφηρημένη σύλληψη (abstract conceptualisation) και τέλος τον ενεργητικό πειραματισμό (active experimentation) (Melamed, 1989: 193). Με αφετηρία τη συγκεκριμένη ή πρωτογενή εμπειρία, το άτομο οδηγείται κατά τον Kolb στην παρατήρηση του κόσμου που το περιβάλλει. Αυτή η παρατήρηση ωστόσο γίνεται με ένα συγκεκριμένο στόχο και σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με την εμπειρία¹⁵⁵. Μετά το στάδιο αυτό που περιλαμβάνει την παρατήρηση γεγονότων και τη συλλογιστική διαδικασία με βάση τα αντικείμενα της παρατήρησης, ακολουθεί η αφηρημένη σύλληψη ιδεών (η μεταφορά των παρατηρήσεων σε σταθερές θεωρίες κατά τον Kolb). Οι ιδέες αυτές δοκιμάζονται -στο βαθμό φυσικά που αυτό είναι πρακτικά εφικτό- με τον ενεργητικό πειραματισμό. Με τον ενεργητικό πειραματισμό ουσιαστικά διαμορφώνονται άλλες εμπειρίες και κατά τον τρόπο αυτό ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης επαναλαμβάνεται διαρκώς (Scott & Ruddock, 1989).

Αν και το μοντέλο Kolb είναι συνθετότερο, αναλυτικότερο και ενδεχομένως περισσότερο μηχανιστικό σε σχέση με τις προσεγγίσεις των Dewey, Lewin και Piaget, αυτό που ουσιαστικά ξεχωρίζει είναι πως η επίτευξη της μάθησης με βάση την εμπειρία πέρα από τις όποιες διαδικασίες εμπλέκονται, προϋποθέτει επιπλέον και κάποιες ικανότητες, πολύ συγκεκριμένες. Ο Kolb αναγνωρίζει αυτές τις ικανότητες και τις προσδιορίζει θεωρητικά δίνοντας με τον τρόπο αυτό μια ολιστική εικόνα στο μοντέλο του στην προσπάθειά του φυσικά να αναδείξει και την πρακτική του αξία. Η πρώτη ικανότητα αφορά στο να εμπλέκει το άτομο τον εαυτό του ολοκληρωτικά και ανοιχτά σε νέες εμπειρίες. Η δεύτερη ικανότητα αφορά στην εξέταση των εμπειριών -νέων και παλαιών- από όλες τις οπτικές γωνίες¹⁵⁶. Η επόμενη είναι η ικανότητα δημιουργίας εννοιών που ενοποιούν τα αντικείμενα παρατήρησης σε σταθερές θεωρίες (αφαιρετική και συνθετική

απόφαση, δημιουργώντας όμως με τον τρόπο αυτό τις προϋποθέσεις για τη συλλογή νέων πληροφοριών συνεχίζοντας την κυκλική διαδικασία.

¹⁵⁵ Στόχος είναι η εμβάθυνση στην εμπειρία και στο πως αυτή σχετίζεται με προηγούμενες εμπειρίες.

¹⁵⁶ Αν και εδώ ο Kolb δεν προσδιορίζει τι εννοεί με αυτό, είναι σαφές από το μοντέλο του πως αναφέρεται στη ανακλαστική παρατήρηση (reflective observation) έτσι όπως παρουσιάζεται στην προσέγγιση του Dewey.



ικανότητα). Η τελευταία είναι η ικανότητα εφαρμογής των θεωριών αυτών σε πρακτικό επίπεδο με στόχο τη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων¹⁵⁷.

Συμπερασματικά η μάθηση στο συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφεται ως μία συνεχόμενη διαδικασία. Μία διαδικασία όμως που προσδιορίζεται από ομόκεντρους κύκλους οι οποίοι λειτουργούν ταυτόχρονα ή συγχρονικά. Από το γεγονός αυτό συνάγεται ότι κάθε έννοια (στάδιο) μίας λειτουργίας παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με έννοιες (στάδια) των υπόλοιπων λειτουργιών που προσδιορίζουν τη διαδικασία μάθησης¹⁵⁸. Έτσι γίνεται φανερό πως η μάθηση προσεγγίζεται ως μία ολιστική διαδικασία η οποία προϋποθέτει την ενοποιημένη λειτουργία ολόκληρου του οργανισμού, δηλαδή της σκέψης, της αίσθησης, της αντίληψης, της συμπεριφοράς¹⁵⁹.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ

Αν και η παρουσίαση των παραπάνω προσεγγίσεων δεν ήταν εξαντλητική, είναι αρκετά εύκολο να εντοπίσει κάποιος συγκρίσιμα στοιχεία τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στο να δοθεί μία ικανοποιητική ερμηνεία της εμπειρικής μάθησης και του τρόπου με τον οποίο αυτή συνδέεται με την εκπαίδευση των ενηλίκων. Τη σύγκριση των στοιχείων αυτών, την οργανώνω με βάση τον εντοπισμό και την ερμηνεία των σημείων σύγκλισης, δηλαδή των συγκριτικών μονάδων επεξήγησης (Ragin, 1987), έτσι όπως διαμορφώνονται με βάση το αποτέλεσμα της μελέτης των τεσσάρων προσεγγίσεων, δηλαδή των συγκριτικών μονάδων παρατήρησης¹⁶⁰.

Ξεκινώντας από τα σημεία διαφοροποίησης των μονάδων παρατήρησης, η βασικότερη διαφορά συνίσταται αρχικά στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται. Η προσέγγιση του Lewin συνίσταται στην λειτουργική (μη χρονική) αλληλουχία συγκεκριμένων ενεργειών οι οποίες επαναλαμβάνονται επανατροφοδοτώντας με τον τρόπο αυτό μία συνεχόμενη κυκλική διαδικασία. Η αλληλουχία αυτή υπάρχει και στην προσέγγιση του Dewey διαφοροποιείται

¹⁵⁷ Επηρεασμένος σε κάποιο βαθμό από αντίστοιχη κατηγοροποίηση του Jung (1923), μέσα σε αυτό το γενικό πλαίσιο ικανοτήτων που ορίζεται, ο Kolb καταλήγει πως το άτομο δε μπορεί να παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις και στις τέσσερις περιοχές. Συνήθως όμως όπως υποστηρίζει είναι σε θέση να καλλιεργήσει αποτελεσματικά τουλάχιστον μία από αυτές τις ικανότητες. Οι συνδυασμοί των τεσσάρων περιοχών στις οποίες τα άτομα παρουσιάζουν ιδιαίτερες επιδόσεις, παραπέμπουν σύμφωνα με τον Kolb σε τέσσερις αντίστοιχους μαθησιακούς τύπους: *τους συγκλίνοντες, τους αποκλίνοντες, τους αφομοιωτές και τους προσαρμοστικούς* (βλέπε Scott & Ruddock, 1989). Παρά τις όποιες προσδοκίες του Kolb ωστόσο η συμπεριφορική αυτή προσέγγιση δεν εξυπηρετεί ιδιαίτερα στην κατανόηση του μοντέλου του ούτε ερμηνεύει την πρακτική του αξία, δημιουργεί ωστόσο μία βάση πάνω στην οποία εντοπίζονται δύο σημαντικές διαστάσεις της εμπειρικής μάθησης και της σχέσης της με την ανάπτυξη και τη μάθηση στους ενηλίκους. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τη *διάκριση μεταξύ συγκεκριμένης εμπειρίας και αφηρημένης σύλληψης*. Η άλλη διάσταση αφορά στη *διάκριση μεταξύ της ανακλαστικής παρατήρησης και του ενεργητικού πειραματισμού*. Οι δύο αυτές διαστάσεις ορίζουν την εμπειρική μάθηση ως την επίλυση των εντάσεων που δημιουργούνται μεταξύ των διαλεκτικά αντίθετων στοιχείων της κάθε διάστασης (Toye, 1989: 227).

¹⁵⁸ Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως η σημαντικότερη ίσως έννοια που αποδίδεται στη μάθηση είναι αυτή της προσαρμοστικής διαδικασίας η οποία είναι ιδιαίτερα εμφανής στο συγκεκριμένο μοντέλο με την περιγραφή επιμέρους διαδικασιών όπως της δημιουργικότητας, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων.

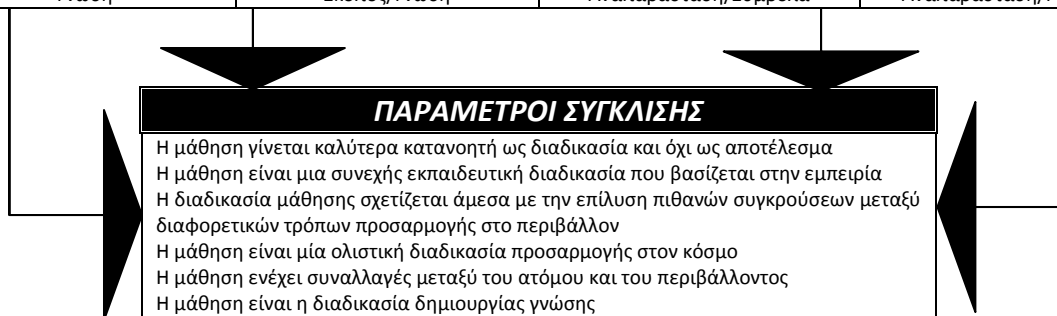
¹⁵⁹ Άμεσο επακόλουθο της σύλληψης της μάθησης ως ολιστικής προσαρμοστικής διαδικασίας είναι η σύνδεσή της με καταστάσεις που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινότητα και η αναγνώριση της (της μάθησης) ως αναπόσπαστο κομμάτι της (της καθημερινότητας).

¹⁶⁰ Για τον Ragin (1987) υπάρχουν δύο τύποι συγκριτικών μονάδων: οι μονάδες παρατήρησης, δηλαδή το 'τι συγκρίνουμε', και οι μονάδες επεξήγησης, δηλαδή 'τι ερμηνεύουμε' βασιζόμενοι στη σύγκριση των μονάδων παρατήρησης. Οι μονάδες παρατήρησης στην περίπτωση αυτή είναι τόσο η συνοπτική γραφική αναπαράσταση των μοντέλων, όσο και το περιεχόμενό τους. Με βάση αυτές τις μονάδες εντοπίζω τόσο τις διαφορές όσο και τις ομοιότητες μεταξύ των προσεγγίσεων που παρουσίασα με στόχο στη συνέχεια να απομονώσω τις μονάδες επεξήγησης, τα σημεία εκείνα δηλαδή που είναι κοινά και στις τέσσερις προσεγγίσεις και η ερμηνεία των οποίων βοηθάει κατά τη γνώμη μου στο να παρουσιαστούν με αναλυτικότερο τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρικής μάθησης.



ωστόσο στο βαθμό που στην κυκλική διαδικασία προσδίδεται και μία σχετική γραμμικότητα. Το τελευταίο στάδιο του κάθε κύκλου στη δική του περίπτωση, οδηγεί στο αρχικό στάδιο του επόμενου χωρίς ωστόσο οι δύο κύκλοι να συγχρονίζονται. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια επανατροφοδοτική αλλά ταυτόχρονα και γραμμική πορεία η οποία οδηγεί στην επίτευξη ενός σκοπού. Στην περίπτωση του Piaget η κυκλική προσέγγιση διαφοροποιείται, στο βαθμό όμως που ενσωματώνει μέσα της τη γραμμικότητα ως χρονική αλληλουχία συγκεκριμένων λειτουργιών (με τη μορφή σταδίων τα οποία καθορίζονται σε σχέση με την ηλικία), με τρόπο όμως που να παρουσιάζεται ως διαδικασία απόλυτα συγχρονισμένη μεταξύ των επιπέδων της εξελικτικής διαδικασίας την οποία περιγράφει. Τέλος στην προσέγγιση του Kolb -περισσότερο ολιστική σε σχέση με τις προηγούμενες- έχουμε μία συνδυαστική, κυκλική προσέγγιση η οποία λειτουργεί σε διαφορετικά επίπεδα σε σχέση με τις προηγούμενες, χωρίς ωστόσο να εκφράζει κάποια χρονική αλληλουχία (π.χ. σε σχέση με την ηλικία) αλλά δημιουργώντας έναν 'σχεσιακό'¹⁶¹ συγχρονισμό μεταξύ των επιπέδων λειτουργίας (Tennant, 1988).

ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ			
LEWIN	DEWEY	PIAGET	KOLB
ΕΠΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ	ΜΑΘΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ	ΕΞΕΛΙΞΗ/ΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ	ΟΛΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ
Πρωτογενής εμπειρία	Παρόρμηση/Κίνητρο	Περιβάλλον/Εικόνα	Πρόβλημα/Ερώτημα
Παρατήρηση	Παρατήρηση	Επαγωγή/Αφαίρεση	Εντοπισμός/Συσχέτιση
Δημιουργία	Κρίση	Υπόθεση	Λήψη αποφάσεων
Έλεγχος/Γενίκευση	Έλεγχος	Παραγωγή	Έλεγχος/Λύση
Γνώση	Σκοπός/Γνώση	Αναπαράσταση/Σύμβολα	Αναπαράσταση/Γνώση



Πίνακας 1

*Παράμετροι σύγκλισης μεταξύ των τεσσάρων προσεγγίσεων
(συγκριτικές μονάδες εξήγησης)*

Με βάση την πρώτη επιφανειακή εκτίμηση των προσεγγίσεων προκύπτει και ένα δεύτερο σημείο διαφοροποίησής τους. Ο βαθμός συνθετότητάς τους. Ξεκινώντας από το μοντέλο του Lewin και φτάνοντας σε αυτό του Kolb, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως η συνθετότητα τους αυξάνεται ή εξελίσσεται από επανατροφοδοτική-κυκλική σε επαναλαμβανόμενη-γραμμική, σε σταδιακή-συγχρονισμένη σε σχεσιακή-ολιστική¹⁶². Τέλος, διαφορές εντοπίζονται στον τρόπο επιστημολογικής προσέγγισης και νομιμοποίησης των συγκεκριμένων μοντέλων, μιας και δεν στηρίζονται στον ίδιο αριθμό ή είδος εμπειρικών ερευνών (Tennant, 1995).

¹⁶¹Ο συγκεκριμένος όρος δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην ύπαρξη ή τη δημιουργία συσχετισμών μεταξύ επιμέρους λειτουργιών σε διαφορετικά επίπεδα. Για τον Kolb ο σχεσιακός συγχρονισμός συνδέεται μάλλον περισσότερο με τον ορισμό που δίνει ο Featherstone (1993: 176) (relational concept). Τη χάραξη δηλαδή ενός ορίου γύρω από μία συγκεκριμένη περιοχή η οποία εξαρτάται από τη σχηματοποίηση των σημαντικών τοπικών άλλων μέσα στα οποία ο ίδιος θέλει να τοποθετήσει το δικό του (κύκλος εμπειρικής μάθησης).

¹⁶²Αυτή η εκτίμηση ωστόσο οδηγεί και σε ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης σε επίπεδο περιεχομένου. Στη σημαντικότητα που προσδίδεται σε συγκεκριμένες λειτουργίες σε σχέση με άλλες στο κάθε μοντέλο χωριστά, αλλά και στον τρόπο σύνδεσης των λειτουργιών μεταξύ τους (Jarvis, 1983).



Πέρα από την πρώτη εκτίμηση των όσων περιγράφονται και αποκαλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται τα τέσσερα μοντέλα, θα πρέπει να εντοπιστούν και τα στοιχεία ή οι κατηγορίες εκείνες που ουσιαστικά εξηγούν ή ερμηνεύουν την εμπειρική μάθηση εννοιολογικά πλέον και όχι ως ένα σύνολο θεωρητικών προσεγγίσεων. Αυτό φαίνεται κυρίως μέσα από τον εντοπισμό των σημείων σύγκλισης, που αποτελούν ουσιαστικά και τις συγκριτικές μονάδες επεξήγησης. Εδώ το ενδιαφέρον είναι μεγαλύτερο, κυρίως γιατί εξυπηρετεί στην απόδοση κάποιας ερμηνείας της εμπειρικής μάθησης σε σχέση με την εκπαίδευση των ενηλίκων. Οι μονάδες επεξήγησης αποτελούνται κυρίως από τα στοιχεία και τις έννοιες εκείνες οι οποίες καθορίζουν το περιεχόμενο των θεωρητικών προσεγγίσεων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, υπάρχουν στοιχεία τα οποία είναι σε μεγάλο βαθμό κοινά και στις τέσσερις προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα:

➤ **Η μάθηση γίνεται καλύτερα κατανοητή ως διαδικασία και όχι ως αποτέλεσμα.** Αυτό σημαίνει πως η εμπειρική μάθηση διαφέρει από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις και από τις συμπεριφορικές θεωρίες που αφορούν στη μάθηση όπως για παράδειγμα αυτές των Watson, Hull και Skinner¹⁶³. Η εμπειρική μάθηση απορρέει από μια διαφορετική σειρά υποθέσεων. Οι ιδέες δεν είναι τυποποιημένα και αμετάβλητα στοιχεία της σκέψης αλλά σχηματίζονται και ανασχηματίζονται μέσω της εμπειρίας¹⁶⁴.

➤ **Η μάθηση είναι μια συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία.** Αυτό σημαίνει πως η γνώση συνεχώς αντλείται και ελέγχεται από τις εμπειρίες. Για τον Dewey, η συνέχεια¹⁶⁵ και ο έλεγχος της εμπειρίας αποτέλεσε μία ισχυρή βάση για την ανάπτυξη της θεωρητικής του προσέγγισης για τη μάθηση. Παρά το γεγονός της εξοικείωσης των περισσότερων ενηλίκων ωστόσο με την έννοια της συνέχειας και του ελέγχου της συνείδησης και της εμπειρίας, και παρά το γεγονός πως οι περισσότεροι ενήλικοι όπως υποστηρίζει ο Kolb (1993) επαναπαύονται στην υποτιθέμενη προβλεψιμότητα και την ασφάλεια που ενδεχομένως παρέχει αυτή η συνέχεια και ο έλεγχος, υπάρχει κάποιες φορές στη σκιά αυτής της αντίληψης ένα στοιχείο αμφιβολίας και αβεβαιότητας. Για τον Van Der Camp (1992) οι ενήλικοι κινούνται καθημερινά μέσα στις ασχολίες τους και τις συναναστροφές τους έχοντας μια αρκετά καλή ιδέα για συγκεκριμένα ζητήματα τα οποία καλούνται να επιλύσουν, αλλά έχοντας και ιδέες για το πώς θα δράσουν¹⁶⁶. Παρόλα αυτά όμως «ηττώνται» περιστασιακά από απρόβλεπτες συγκυρίες, κακή

¹⁶³ Η εμπειρική μάθηση εδράζεται σε μία διαφορετική επιστημολογική και φιλοσοφική βάση από τις μοντέρνες εκδοχές αυτών των προσεγγίσεων οι οποίες βασίζονται εν πολλοίς στην εμπειρική φιλοσοφία του Locke. Αυτή η επιστημολογία βασίζεται στη ιδέα ότι υπάρχουν στοιχεία της συνείδησης -«διανοητικά άτομα» ή στην ορολογία του Locke «απλές ιδέες»- τα οποία πάντα παραμένουν τα ίδια. Οι ποικίλοι συνδυασμοί και συνειρμοί αυτών των σταθερών στοιχείων, σχηματίζουν τα ποικίλα σχήματα της σκέψης μας. Είναι αυτή η ιδέα των σταθερών τυποποιημένων στοιχείων της σκέψης που είχε τόσο βαθιά επίδραση στις επικρατούσες -μέχρι και σήμερα- προσεγγίσεις της μάθησης και της εκπαίδευσης, οι οποίες καταλήγουν στο να ορίζουν τη μάθηση με όρους των αποτελεσμάτων της, είτε πρόκειται για την απόκτηση γνώσης («αποθήκη» συσσωρευμένων δεδομένων), είτε για συνήθειες που αντιπροσωπεύουν συμπεριφορικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Εάν οι ιδέες θεωρούνται τυποποιημένες και αμετάβλητες, τότε φαίνεται πιθανό να μετράται και το πόσο έμαθε κάποιος από το σύνολο των τυποποιημένων ιδεών που έχει συσσωρεύσει (Kolb, 1993: 144).

¹⁶⁴ Και στις τέσσερις προσεγγίσεις η μάθηση περιγράφεται ως μια διαδικασία κατά την οποία οι ιδέες αντλούνται και συνεχώς τροποποιούνται, επανατροφοδοτούνται ή συγχρονίζονται με βάση την εμπειρία. Η μάθηση είναι μια «επι-καλυπτόμενη» διαδικασία τα αποτελέσματα της οποίας αντιπροσωπεύουν μόνο κάποιο ιστορικό αρχείο και όχι γνώση του μέλλοντος (Kolb, 1984).

¹⁶⁵ Ο W. James στη μελέτη του για τη φύση της ανθρώπινης συνείδησης έμεινε κατάπληκτος από το γεγονός ότι η συνείδηση είναι συνεχής (Kolb, 1993: 145).

¹⁶⁶ Σε πολλές περιπτώσεις ωστόσο υπάρχει αντίσταση σε νέες ιδέες η οποία προέρχεται από τη σύγκρουση με παλιές πεποιθήσεις που δεν συμφωνούν με τις νέες. Εάν η μαθησιακή διαδικασία ωστόσο ξεκινά με την αποκάλυψη αυτών των πεποιθήσεων και των θεωριών των εκπαιδευομένων, με την εξέταση και τον έλεγχό τους και στη συνέχεια με την



επικοινωνία και ενδεχομένως πλάνη. Είναι όμως ακριβώς αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των προσδοκιών και της εμπειρίας, όπου συντελείται η μάθηση¹⁶⁷.

➤ **Η διαδικασία μάθησης σχετίζεται άμεσα με την επίλυση πιθανών συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών τρόπων προσαρμογής στο περιβάλλον.** Αυτό σημαίνει πως η μάθηση απορρέει από την επίλυση αυτών των συγκρούσεων. Πρόκειται για μία διαλεκτική διαδικασία¹⁶⁸ ιδιαίτερα απαιτητική γιατί απαιτεί τη χρήση δεξιοτήτων πολλές από τις οποίες είναι διαμετρικά αντίθετες με αποτέλεσμα ο ενήλικος να βρίσκεται συνεχώς στη διαδικασία επιλογής συγκεκριμένων μαθημένων δεξιοτήτων προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει επαρκώς στη μαθησιακή διαδικασία (πρβλ. προσέγγιση Kolb). Ειδικότερα υπάρχουν δύο πρωταρχικές διαστάσεις στη μαθησιακή διαδικασία γύρω από τις οποίες οργανώνεται η δράση για την επίλυση πιθανών συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών τρόπων προσαρμογής στο περιβάλλον (Cross, 1981). Η πρώτη διάσταση αφορά στην *εμπειρία συγκεκριμένων γεγονότων* από τη μια πλευρά και την *διαδικασία δημιουργίας αφηρημένων εννοιών* από την άλλη. Η άλλη διάσταση έχει στο ένα άκρο της τον *ενεργό πειραματισμό* και στο άλλο τη *στοχαστική παρατήρηση*. Έτσι, κατά τη διαδικασία μάθησης ο ενήλικος κινείται σε διαφορετικά επίπεδα -πολλές φορές ταυτόχρονα άλλες διαδοχικά- από τον δράστη στον παρατηρητή και από την ανάμειξή του ή την εμπλοκή του στο συγκεκριμένο, στη γενίκευση και την πιθανή 'αντικειμενικοποίηση' των όσων παρατηρεί (COR model).

➤ **Η μάθηση είναι μία ολιστική διαδικασία προσαρμογής στον κόσμο.** Αυτό σημαίνει πως η εμπειρική μάθηση δεν είναι μια μεμονωμένη εκπαιδευτική αντίληψη αλλά μάλλον μια βασική ιδέα που περιγράφει τη διαδικασία της ανθρώπινης προσαρμογής στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Είναι μια ολιστική προσέγγιση του τρόπου προσαρμογής μας στο περιβάλλον που μοιάζει πολύ με τη θεωρία των ψυχολογικών τύπων του Jung (1923), από την άποψη του ότι περιγράφει την εμφάνιση ορισμένων από τους βασικούς προσανατολισμούς της ζωής, ως μια λειτουργία διαλεκτικών εντάσεων που σχετίζονται άμεσα με τον κόσμο (Mezizow, 1981). Η θεωρία της εμπειρικής μάθησης πέρα από το να επιδίδεται στην παρουσίαση των στοιχείων εκείνων που περιγράφουν συγκεκριμένες ανθρώπινες λειτουργίες, ενδιαφέρεται επίσης για τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι λειτουργίες ενσωματώνονται από τον ίδιο τον άνθρωπο σε μια ολιστική στάση προσαρμογής του στον κόσμο¹⁶⁹.

➤ **Η μάθηση ενέχει συναλλαγές μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.** Εδώ είναι προφανές το περιεχόμενο της πρότασης. Κι όμως κατά αρκετά περίεργο τρόπο η σημασία της φαίνεται πως έχει αγνοηθεί ευρέως στην έρευνα για τη μάθηση και πολύ περισσότερο σε σχέση

ενσωμάτωσή τους με νέες περισσότερο εκλεπτυσμένες ιδέες μέσα στο σύστημα των πεποιθήσεων των ενηλίκων, τότε η διευκολύνεται (Thorpe, 1993).

¹⁶⁷ Με απλά λόγια, αυτό σημαίνει πως κάθε μάθηση είναι επαναμάθηση (unlearning).

¹⁶⁸ Για τον Dewey η κύρια διαλεκτική διαδικασία βρίσκεται μεταξύ της παρόρμησης που δίνει στις ιδέες την κινητήρια δύναμη τους και στη λογική που κατευθύνει όπως υποστηρίζει την επιθυμία. Για τον Kolb (1993) ωστόσο η νέα γνώση, οι ικανότητες ή οι στάσεις επιτυγχάνονται μέσα από την εμπλοκή μας στις τέσσερις φάσεις του κύκλου της εμπειρικής μάθησης έτσι όπως ο ίδιος τις παρουσιάζει: τις ικανότητες συγκεκριμένων εμπειριών, τις ικανότητες στοχαστικών εμπειριών, τις ικανότητες δημιουργίας αφηρημένων εννοιών και τις ικανότητες του ενεργητικού πειραματισμού. Αυτό σημαίνει πως οι ενήλικοι μπορούν να εμπλέκονται σε νέες εμπειρίες ολοκληρωτικά, ανοιχτά και χωρίς προκατάληψη. Να στοχάζονται και να παρατηρούν τις εμπειρίες τους από πολλές οπτικές. Να δημιουργούν έννοιες που να ολοκληρώνουν τις παρατηρήσεις τους σε λογικοφανείς θεωρίες και να χρησιμοποιούν αυτές τις θεωρίες για να παίρνουν αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα.

¹⁶⁹ Η μάθηση στην περίπτωση αυτή δεν είναι μια ειδική περιοχή ενός μοναδικά εξειδικευμένου χώρου της λειτουργίας του ανθρώπου όπως η σκέψη ή η αντίληψη. Περιλαμβάνει την λειτουργία όλου του οργανισμού: σκέψη, αντίληψη και συμπεριφορά. Κάθε ολιστική θεωρία που προτείνεται σήμερα δεν θα μπορούσε να είναι απλή και σίγουρα δεν θα μπορούσε να είναι ανεξάρτητη από άλλες θεωρίες. Αν μπορούμε να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά με κάποιον πρακτικό τρόπο, θα πρέπει επίσης να ενώσουμε όλα εκείνα τα σημεία που έχουν τόσο προσεκτικά αναλυθεί από τη σύγχρονη έρευνα. Πέρα από τη γνώση για το πώς σκεφτόμαστε και πως αισθανόμαστε, πρέπει επίσης να γνωρίζουμε πότε η συμπεριφορά κυριαρχείται από τη σκέψη και πότε από το συναίσθημα.



με εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν στους ενήλικους. Κάτι ανάλογο όμως υφίσταται και στην ψυχολογική έρευνα που αφορά στη μάθηση και στην ανάπτυξη¹⁷⁰. Σε γενικές γραμμές στη θεωρία της εμπειρικής μάθησης η συναλλακτική σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος επιβεβαιώνεται με τη διττή σημασία του όρου «εμπειρία» (Long, 1983: 49). Η μία υποκειμενική και προσωπική, αναφέρεται στην εσωτερική κατάσταση του ατόμου¹⁷¹, και η άλλη αντικειμενική και περιβαλλοντική¹⁷² αναφέρεται σε αυτό που επιδρά επάνω στο άτομο καθορίζοντας τους ρόλους και τη συμπεριφορά του. Αυτοί οι δύο τύποι εμπειρίας, αν μπορούμε να τους ονομάσουμε τύπους, σχετίζονται με ποικίλους τρόπους. Για τον Kolb (1993: 152) ωστόσο ο όρος 'συναλλαγή' είναι ο πιο κατάλληλος¹⁷³ για να περιγράψει την αμφίδρομη σχέση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος στη θεωρία της εμπειρικής μάθησης.

➤ **Η μάθηση είναι η διαδικασία δημιουργίας γνώσης.** Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα αυτό σημαίνει πως για να κατανοήσουμε τη μάθηση πρέπει να εντοπίσουμε πρώτα τις μορφές της ανθρώπινης γνώσης καθώς και τις διαδικασίες εκείνες με τις οποίες αυτή η γνώση δημιουργείται. Αυτή η διαδικασία εμφανίζεται σε όλα τα νοητικά επίπεδα, από την πιο αναλυτική μορφή της επιστημονικής σκέψης έως την παιδική ανακάλυψη πως η πλαστική μπάλα αναπηδά (προσέγγιση Piaget). Στην εμπειρική μάθηση η γνώση παρουσιάζεται ως το αποτέλεσμα της συναλλαγής μεταξύ της κοινωνικής και της προσωπικής γνώσης (Kolb, 1993: 153-154). Η πρώτη όπως παρατήρησε ο Dewey, είναι η συσσώρευση της γενικευμένης ανθρώπινης πολιτισμικής εμπειρίας, ενώ η δεύτερη είναι η συσσώρευση της ανθρώπινης υποκειμενικής εμπειρίας. Η γνώση απορρέει από τη συναλλαγή αυτών των υποκειμενικών και αντικειμενικών εμπειριών σε μια διαδικασία που ονομάζεται μάθηση. Επομένως για να κατανοήσουμε τη γνώση πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε την ψυχολογία της διαδικασίας της μάθησης και ακολούθως για να κατανοήσουμε τη μάθηση θα πρέπει να κατανοήσουμε την επιστημολογία, δηλαδή την προέλευση, τη λογική, τη φύση, τη μεθοδολογία και τα όρια της γνώσης.

Συνοψίζοντας, η διαδικασία μάθησης από την οπτική της εμπειρικής μάθησης, έχει τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά: πρώτον, είναι μια διαδικασία που επικεντρώνεται κυρίως στην προσαρμογή και στη δημιουργία και όχι στο περιεχόμενο και στο αποτέλεσμα· δεύτερον, πρόκειται για μια μετασχηματιστική και ανα-μετασχηματιστική διαδικασία παραγωγής γνώσης και όχι για μία διαδικασία καταγραφής, συσσώρευσης και μετάδοσης πληροφοριών· τρίτον, πρόκειται για μια διαδικασία που επαναπροσδιορίζει την αξία της ανθρώπινης εμπειρίας τόσο στην αντικειμενική (κοινωνική) όσο και στην υποκειμενική (ατομική) της μορφή· τέλος, πρόκειται για μία διαδικασία που για να γίνει κατανοητή απαιτείται η προηγούμενη κατανόηση της φύσης

¹⁷⁰ Θεωρητικά οι προσεγγίσεις για τη μάθηση που βασίζονται στο δίπτυχο ερέθισμα-αντίδραση (S→R), περιγράφουν τις σχέσεις μεταξύ του περιβαλλοντικού ερεθίσματος και των αντιδράσεων του οργανισμού. Στην πράξη όμως οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες όπως πιστεύει ο Kolb, συνεπάγονται την αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού ερεθίσματος ως ανεξάρτητης μεταβλητής που χρησιμοποιείται με τρόπο τεχνητό από τον πειραματιστή για να καθορίσει ο ίδιος την επίδραση στα χαρακτηριστικά της εξαρτημένης αντίδρασης (προσέγγιση Lewin). Αυτή η προσέγγιση έχει ως συνέπεια να γίνεται αντιληπτή η σχέση ατόμου-περιβάλλοντος ως σχέση μιας κατεύθυνσης που δίνει μεγάλη σημασία στον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά, με μικρή μόνο αναφορά στον τρόπο με τον οποίο η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνει το περιβάλλον (Tennant, 1995). Αυτή η τάση ενισχύεται ιδιαίτερα με την έμφαση στον επιστημονικό έλεγχο των περιβαλλοντικών συνθηκών - ιδιαίτερα στο χώρο των επιστημών της συμπεριφοράς- η οποία οδήγησε πολλούς ερευνητές στη δημιουργία εργαστηριακών συνθηκών μελέτης που πολύ μικρή ομοιότητα έχουν με το περιβάλλον της πραγματικής ζωής.

¹⁷¹ Όπως για παράδειγμα στη φράση «η εμπειρία της χαράς και της ευτυχίας».

¹⁷² Όπως για παράδειγμα στη φράση «έχει είκοσι χρόνια εμπειρίας σε αυτή τη δουλειά».

¹⁷³ Ο Kolb θεωρεί πως ο όρος «συναλλαγή» (exchange) είναι καταλληλότερος όρος από τον όρο αλληλεπίδραση (interaction) που χρησιμοποιεί ο Dewey, γιατί η αλληλεπίδραση υποδηλώνει μια μηχανιστική διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει αμετάβλητες, ξεχωριστές οντότητες όπως θεωρεί ο Kolb, οι οποίες μπορεί ενδεχομένως να διαπλέκονται αλλά διατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.



της γνώσης (επιστημολογία). Πρόκειται επομένως για μια σύνθετη διανοητική διαδικασία προσαρμογής. Η συσχέτιση των προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν δίνει τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε το εύρος της εμπειρικής μάθησης και να κατανοήσουμε πως η αποκομμένη θεώρηση της μάθησης ως της βασικής διαδικασίας της ανθρώπινης προσαρμογής, δε σημαίνει πως και η ίδια η μάθηση περιορίζεται στα στενά όρια του σχολικού θεσμού και των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά πως καθίσταται δυνατή για όλους τους ανθρώπους σε όλα τα επίπεδα. Η εκπαίδευση των ενηλίκων πρέπει να στηρίζεται προπάντων στις εμπειρίες των συμμετεχόντων στο μέτρο φυσικά που είναι εφικτή η διά-γνωση των εμπειριών αυτών. Οι προσεγγίσεις που εξετάστηκαν ανάγουν την εμπειρία σε απαραίτητη προϋπόθεση και βάση για τη διαδικασία μάθησης προσφέροντας ταυτόχρονα και τη δυνατότητα για μια διαφορετική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Στη διεθνή βιβλιογραφία η δεκαετία του '70, σημαδεύεται από μια έκρηξη δημοσιευμάτων με θέμα «Εκπαίδευση και φύλο». Ταυτόχρονα εκδηλώνεται έντονα το ενδιαφέρον ερευνητών/τριών, συγγραφέων, εκπαιδευτικών, για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με μια ανάλυση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής, στην οποία ο παράγοντας φύλο παίζει πρωτεύοντα ρόλο. Ο τομέας της παιδαγωγικής επιστήμης δεν είναι ο μόνος.. Τέτοια έκρηξη, με όμοια θεματική, παρατηρείται σ' όλες τις κοινωνικές επιστήμες την ίδια εποχή.¹⁷⁴

Οι λόγοι για τους οποίους εκδηλώθηκε τόσο έντονα το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη θεματική, κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, είναι ευδιάκριτοι και σαφείς. Μια σειρά από πολιτικές επιλογές και ενέργειες σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύουν τη δεκαετία 1970- 1980 δεκαετία για τη γυναίκα. Η «διακήρυξη για την ισότητα των φύλων» (1975), το διεθνές έτος της γυναίκας (1975), η παγκόσμια διάσκεψη του Μεξικού (1975) και της Κοπεγχάγης (1980) είναι εκδηλώσεις που σημαδεύουν τη δεκαετία αυτή. Στην Ευρώπη, σχεδόν ταυτόχρονα με τον εορτασμό του έτους της Γυναίκας, οι Ευρωπαϊκές Κοινότητες προωθούν προς τα Κράτη- Μέλη οδηγίες που στοχεύουν στην εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα σε όλους τους τομείς, με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και στην εργασία.¹⁷⁵

Το διεθνές σκηνικό ώθησε, λοιπόν, τους επιστήμονες, κυρίως όσους και όσες ασχολούνται με τις κοινωνικές επιστήμες, να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στον παράγοντα φύλο. Οι πολιτικές συγκυρίες, όμως, δεν δημιουργούνται από μόνες τους. Οι γυναικείες οργανώσεις είναι αυτές που, σ' όλο τον κόσμο, με το έργο και τις πιέσεις τους, πέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στο γυναικείο πρόβλημα. Και η επιστημονική άποψη για τη διάκριση των φύλων μπόρεσε να εκφραστεί με τέτοια σαφήνεια, όπως θα δούμε παρακάτω, και τόσο επίκαιρα, σχεδόν ταυτόχρονα, δηλαδή, με την πολιτική εκδήλωση ενδιαφέροντος, γιατί είχε πίσω της το γυναικείο κίνημα. Έτσι, τη στιγμή που «δόθηκε η άδεια» απ' τις διεθνείς πολιτικές συγκυρίες οι επιστήμονες- στη συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες φεμινίστριες- βρέθηκαν έτοιμες να προβάλουν και να κοινοποιήσουν τον προβληματισμό τους, παρουσιάζοντας μια θεώρηση των κοινωνικών επιστημών μέσα από το πρίσμα μιας νέας οπτικής, εξετάζοντας δηλαδή το όλο θέμα κάτω από τη φεμινιστική σκοπιά.

Η έρευνα που προκύπτει απ' τον προβληματισμό αυτό έχει ως βασικό σημείο αναφοράς τον τρόπο με τον οποίο ο παράγοντας φύλο επιδρά στις κοινωνικές διαδικασίες, δομές και νόρμες και επηρεάζεται απ' αυτές. Ο όρος «γυναικεία» ή «φεμινιστική» έρευνα χρησιμοποιείται όλο και

¹⁷⁴ Εκπαίδευση και φύλο, Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός, Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου, εκδ. Βάνιας σελ. 23

¹⁷⁵ ο.π.: σελ 24



περισσότερο και σημαίνει «έρευνα από γυναίκες για γυναίκες που έχει ως θέμα τα γυναικεία προβλήματα και χρησιμοποιεί στην ανάλυση τη φεμινιστική οπτική». Παράλληλα αναπτύσσονται στα πανεπιστήμια- πρώτα στην Αμερική και αμέσως μετά στην Ευρώπη- οι Γυναικείες Σπουδές (Women Studies), η διδασκαλία, δηλαδή, και η έρευνα από γυναίκες (κυρίως), φεμινίστριες, σε άλλες γυναίκες με αντικείμενο επιστημονικά ζητήματα με κέντρο τις γυναίκες. Πρόκειται, δηλαδή, για εξέταση ή επανεξέταση, σε διεπιστημονικό και πολυεπιστημονικό επίπεδο, πολλών τομέων των κοινωνικών επιστημών σε συνδυασμό με τον παράγοντα φύλο.

Σε ό,τι έχει να κάνει με την Παιδαγωγική Επιστήμη, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε διάφορους τομείς όπως είναι η ιστορία της εκπαίδευσης, τα επίσημα προγράμματα και η εκπαιδευτική πολιτική, τα σχολικά βιβλία και η οργάνωση του σχολείου, ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται στο λεγόμενο «κρυφό πρόγραμμα» (Hidden Curriculum). Το βασικό σημείο στο οποίο συγκλίνουν όλα τα δημοσιεύματα είναι ότι η εκπαίδευση διατηρεί και αναπαράγει ανισότητες, ανάμεσα στις οποίες ιδιαίτερα έντονη είναι η διάκριση των φύλων. Περιγράφεται και αναλύεται η πατριαρχική δομή της εκπαίδευσης και καταγγέλλεται η κυριαρχία ενός φύλου σε κάθε μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.¹⁷⁶

Η κριτική αυτή προέρχεται από διαφορετικές αφετηρίες, φανερό όμως είναι η τάση- ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια- να συνυπάρχουν όλες οι απόψεις, γιατί, όπως τονίζεται χαρακτηριστικά, «ο στόχος όλων αυτών των ερευνών, δηλαδή η μεγαλύτερη ισότητα για τις γυναίκες, ήταν πολύ σημαντικός για να δίνουμε έμφαση στις θεωρητικές διαφορές».

Τρεις είναι οι σημαντικότερες φεμινιστικές θεωρίες (φιλελεύθερη άποψη, Μαρξισμός-Φεμινισμός, Ριζοσπαστικός Φεμινισμός) που εμφανίζονται τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες και επηρεάζουν την έρευνα γύρω από το φύλο, κυρίως την τελευταία δεκαετία.¹⁷⁷ Τέτοιες έρευνες που αφορούν το φύλο, την εκπαίδευση, καθώς και τη διεκδίκηση των ίσων ευκαιριών σε διάφορους τομείς, θα παρατεθούν παρακάτω.

Παρακάτω παρατίθενται έρευνες που αφορούν στο φύλο σε τομείς όπως η εργασία, η εκπαίδευση και οι οικονομικές απολαβές. Η πρώτη έρευνα σχετίζεται με την ανάπτυξη της «κουλτούρας της αντίστασης» με τα επτά χαρακτηριστικά της.

Η έρευνα αυτή απεικονίζει τα φεμινιστικά επιτεύγματα στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι χρόνων. Η δεκαετία του '80 ήταν μια κρίσιμη περίοδος για την τοποθέτηση του γένους στη ημερήσια διάταξη. Η έρευνα πάνω στις γυναίκες και στη μετασχολική εκπαίδευση ξεκίνησε, οι γυναικείες σπουδές εγκαθιδρύθηκαν και η επικράτηση των δομικών διακρίσεων αναγνωρίστηκαν. Γίνονται, επίσης και μερικές συγκρίσεις με την ανάπτυξη της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Τη δεκαετία του '90 οι φεμινίστριες αυξητικά αναγνώρισαν το γυναικείο τρόπο σκέψης (σαν διαδικασία και σαν αποτέλεσμα) και τις συνέπειες αυτών στο πρόγραμμα. Τέλος, υποστηρίζεται ότι και οι εθνικές ομάδες και οι γυναικείες μειονότητες έχουν αναπτύξει «πολιτισμούς αντίστασης» που επηρεάζουν την κατασκευή της γνώσης τους και επτά χαρακτηριστικά που συνδέονται και προσδιορίζονται με τέτοιους τρόπους:

(1) Το «προσωπικό-ατομικό» (personal)

Οι φεμινίστριες έχουν μακρόχρονα υποστηρίξει ότι το «το προσωπικό είναι και πολιτικό» και πιο πρόσφατα έχει δοθεί έμφαση στην αυτοβιογραφία και το αφήγημα στην έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη μια καταπιεσμένη ομάδα με έλλειψη βασικής εκπαίδευσης, μια δύναμη αναμένει να βρει μια αξία τοποθετημένη στην εμπειρία της ζωής, η οποία θα ενθάρρυνε στο να δοθεί έμφαση στην ιδιαιτερότητα αυτού του περιβάλλοντος. Η έμφαση στους τυπικούς τρόπους γνώσης υποτιμούν την επιστημολογική δυνατότητα της αυτοβιογραφίας και της αυτοτελούς ιστορίας. Από καιρό έχει αναγνωριστεί ότι οι ιδιαίτερες εργασίες της μεγάλης μυθιστοριογραφίας παράγουν ένα είδος

¹⁷⁶ ο.π.: σελ 25

¹⁷⁷ ο.π.: σελ 26



αλήθειας- γνώσης, αλλά μόνο σχετικά πρόσφατα έχει αρχίσει να βρίσκει τις γενικές αλήθειες μέσω των αφηγημάτων και των «συνηθισμένων» γραμμών. Για να μάθουμε να αναγνωρίζουμε τη γενική αλήθεια μέσα από την απαραίτητη ιδιαιτερότητα μπορεί να εμπλουτίσει το είδος της κατανόησης που εμείς επιτύχαμε μέσω των «καθολικών» αφηρημένων τρόπων όπως η φιλοσοφία.

(2) Συναισθηματική νοημοσύνη

Η ιδέα ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι σκέψης υποστηρίζει τους φεμινιστικούς ισχυρισμούς ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν τη διαίσθηση, μεταφορά και συγκίνηση τους στις (έγκυρες) κρίσεις και την κατανόηση τους. Στη βασική εκπαίδευση, ίσως τέτοιες μορφές να τείνουν να απαγορευθούν από την υπερκυριαρχία του λογικού-συμπεράσματος στη μορφή, ως εκ τούτου στη μεγαλύτερη ανάπτυξή τους από τις λιγότερο τυπικά εκπαιδευμένες κατώτερες ομάδες. Οι μεταφορές είναι ισχυρά εργαλεία για να ενθαρρύνεται η πλευρική σκέψη. Επιπλέον, μια αλλαγή της μεταφοράς μπορεί να παραγάγει θεμελιώδη μετατόπιση στην προοπτική.

(3) Πληρότητα, ισορροπία και ολοκλήρωση

Οι πολιτισμοί της αντίστασης και οι τρόποι σκέψης των γυναικών τείνουν να είναι σε αντίθεση με τον κυρίαρχο πολιτισμό, καθώς και με την βασική εκπαίδευση. Καθώς οι γυναίκες μορφώνονται, επιδιώκουν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, θέλοντας να επιτύχουν ίση μεταχείριση σε τομείς όπως η εργασία και η εκπαίδευση.

(4) Δίκτυα και κοινοτισμός

Ομάδες με μικρή οικονομική και πολιτική δύναμη έχουν εκτιμήσει αρκετά τα εκτεταμένα οικογενειακά δίκτυα: «Τέτοιες πρακτικές αναγνωρίζουν τη σημασία της συλλογικότητας στην εξασφάλιση της επιβίωσης του ατόμου» (Mitchell και Feagin 1995: 81) Ας δούμε την έμφαση που δίνουν οι γυναίκες στην οικογένεια, στα δίκτυα και στην κοινότητα. Άτομα σε καταπιεσμένες και σχετικά αδύναμες ομάδες έχουν ένα μέτρο της προστασίας και υποστήριξης, το μέτρο «φροντίδα και υποστήριξη».

(5) Εκτιμώντας τις αξίες

Ομάδες που μάχονται για χειραφέτηση σαφώς αναπτύσσουν την ισχυρή δέσμευση για τέτοιες αξίες όπως την ελευθερία, την ισότητα και την προώθηση του κοινού καλού. Επιπρόσθετα μέσω αυτής της δέσμευσης για αυτά τα είδη των ιδιαίτερων αξιών, τέτοιες ομάδες τείνουν επίσης να αναγνωρίζουν ένα μέρος της ταυτότητάς τους από άποψη ηθικών αξιών.

Ένα άλλο παράδειγμα της ηθικής κατωτερότητας, βλέποντας το κατευθείαν στα μάτια των κατώτερων λαών, είναι η υπερβολική ανησυχία των λευκών ανθρώπων με τα χρήματα. (Mitchell και Feagin 1995: 82).

(6) Το πλεονέκτημα του διπολιτισμού.

Η διγλωσσία έχει αναγνωριστεί ως εκπαιδευτική αξία, παρέχοντας την πρόσβαση σε περισσότερο από ένα πολιτισμό. Ο Διπολιτισμός μπορεί να παράγει συγκεκριμένες ιδέες και επίσης τη γενική αναγνώριση της αξίας των πολλαπλών προοπτικών και την ίδια τη δυνατότητα της εναλλακτικής λύσης όσον αφορά στις μορφές σκέψης. .

(7) Ικανότητες επιβίωσης

Οι γυναίκες, όπως και άλλες καταπιεσμένες ομάδες, έπρεπε να αναπτύξουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης και τις δεξιότητες του «επιζώ» στην καθημερινή ζωή. Είναι πιθανό, επομένως, σε αυτή την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ο γυναικείος τρόπος σκέψης να έχει επηρεαστεί από τους κοινούς τρόπους. Δεν είναι εύλογο, επομένως, να υποθέσουμε ότι οι γυναίκες είναι πιθανό να έχουν αναπτύξει κοινές και έμφυτες ικανότητες.

Αφού παρατέθηκε η ανάπτυξη της κουλτούρας της αντίστασης» καθώς και τα επτά χαρακτηριστικά της, θα αναφερθεί εν συνεχεία ένα από τα σημαντικότερα είδη φεμινισμού, ο διαλεκτικός φεμινισμός



Ο ακαδημαϊκός φεμινισμός ενδιαφέρεται και ασχολείται με τους τρόπους με τους οποίους οι φεμινίστριες στην ακαδημία μπορούν να συνδεθούν με τις «άλλες γυναίκες» στο χώρο της εργασίας, κυρίως. Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό μετασχηματισμό όλων των γυναικών.

Ο όρος «άλλες γυναίκες» αναπτύσσεται από τον Puigvert (2001). Αναφέρεται σε γυναίκες τσιγγάνων ή γυναίκες από εθνικές ομάδες μειονότητας. Αυτές οι γυναίκες αποκλείονται από την κοινωνία, επειδή έχουν χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης ή επειδή ανήκουν στη μειονότητα των πολιτισμών. Γενικότερα, ο όρος αναφέρεται στις γυναίκες που δεν κατέχουν κάποιο ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Πρόκειται για εκείνες τις γυναίκες που περιθωριοποιούνται και που στερούνται την κοινωνική, πολιτική και οικονομική δύναμη στην κοινωνία. Για αυτές η ανισότητα γένους και η ανισότητα ευρύτερα είναι μια καθημερινή εμπειρία.

Οι φωνές και οι ζωές των γυναικών της εργατικής τάξης είναι απύσες από τις φεμινιστικές ομιλίες στην ακαδημία. Πως, λοιπόν, οι φωνές αυτής της κατηγορίας γυναικών μπορούν να ακουστούν και να εκτιμηθούν; Σαφέστατα μέσω του διαλογικού φεμινισμού, που προσφέρει μια εναλλακτική λύση στο φεμινιστικό κίνημα της ισότητας. Η χρησιμοποίηση της προοπτικής του διαλογικού φεμινισμού, εξασφαλίζει ότι οι φωνές των «άλλων γυναικών» ακούγονται και δεν παραμελούνται μέσα στην ακαδημία. Η εκπαίδευση ενηλίκων στο πανεπιστήμιο έχει τη δυνατότητα, μέσω του διαλογικού φεμινισμού, και ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με διαλογικές εκπαιδευτικές πρακτικές να εργαστεί προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Για αυτόν τον μετασχηματισμό και την χειραφέτηση των γυναικών ριζικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση ενηλίκων. Έχει αποδειχθεί¹⁷⁸ πως οι δυνατότητες και οι συνέπειες του συνδυασμού του διαλογικού φεμινισμού και της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι τεράστιες για το φύλο, την εκπαίδευση και την κοινωνία. Συμβάλλει στην παύση των κατασιγασμένων φωνών των ακαδημαϊκών φεμινιστριών. Έτσι, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη, οι συνηθισμένες γυναίκες να βρουν τη φωνή τους και να τη χρησιμοποιήσουν για να κερδίσουν τον έλεγχο κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Για να γίνει κατανοητό γιατί η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα σημαντικός χώρος για να αναπτυχθεί ο διαλεκτικός φεμινισμός, πρέπει να εξασταθεί η σχέση μεταξύ των φεμινιστριών στην ακαδημία και των «άλλων γυναικών». Οι φεμινίστριες της δεκαετίας του '60 αγωνίστηκαν σκληρά στα πανεπιστήμια, ώστε να καθιερωθούν οι φεμινιστικές μελέτες ως ακαδημαϊκή επιστήμη, ενάντια μάλιστα στις τοποθετήσεις πολλών ανδρικών φωνών στον ακαδημαϊκό κόσμο. Είναι σαφή, λοιπόν, τα σημάδια ότι ένα από τους τελευταίους προμαχώνες ενάντια στην αναγνώριση της αξίας των γυναικών είναι η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι φεμινιστικοί ακαδημαϊκοί οδήγησαν τη γνώση και τις φωνές των γυναικών μέσα από το σκοτάδι, ώστε να ανοιχτούν νέοι δρόμοι προς την κοινωνική πραγματικότητα. Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει τη γνώση και τις φωνές των γυναικών, μέσα από το σκοτάδι, ώστε να ανοιχτούν νέοι δρόμοι προς την κοινωνική πραγματικότητα. Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει τη δυνατότητα να δώσει φωνή και στις «άλλες γυναίκες». Συνδέοντας τις φωνές των ακαδημαϊκών φεμινιστριών και των «άλλων γυναικών» μέσω του διαλόγου, εύκολα διαπιστώνεται ότι ο φεμινισμός επιδιώκει να μετασχηματίσει και να ελευθερώσει τις ζωές των γυναικών.

Η ριζική εκπαίδευση ενηλίκων ιστορικά είναι σημαντική, καθώς ολοκληρώνει την κατασκευή ενός φεμινισμού, που περιλαμβάνει περιθωριοποιημένες και «άλλες γυναίκες». Ο διαλεκτικός φεμινισμός, ως μια προοπτική που ακούει και εκτιμά τις φωνές των «άλλων γυναικών» και τις εμπειρίες τους¹⁷⁹, καλύπτει την έννοια της ισότητας και των διάφορων, δεδομένου ότι επιτρέπει σ' αυτές να παλέψουν για τα δικαιώματά τους. Αφενός επιδιώκεται μια ισότητα που να σέβεται

¹⁷⁸ Tompson, 2000

¹⁷⁹ Σύμφωνα με τον Puigvert και Valls αυτό υποστηρίζεται από δύο ιδέες πυρήνων.



τις διαφορές και τις διαφορετικές ταυτότητες μεταξύ των «άλλων γυναικών» και των ακαδημαϊκών γυναικών. Αφετέρου είναι βασισμένο σε μια έννοια πολλαπλότητας των φωνών μέσα στο φεμινιστικό κίνημα: ακαδημαϊκές γυναίκες ή γυναίκες διαφορετικών πολιτισμών. Ο διαλεκτικός φεμινισμός δίνει τη δυνατότητα και στις γυναίκες που έχουν έναν πανεπιστημιακό τίτλο σε μια μειονότητα και στις γυναίκες χωρίς αυτόν, αλλά και σε όλες τις γυναίκες ευρύτερα να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους.

Στο διαλογικό φεμινισμό¹⁸⁰ υποστηρίζεται και ενισχύεται η χρήση του διαλόγου. Ο καθένας έχει μια ίση ικανότητα να σκεφτεί και να ενεργήσει. Ο διάλογος, μέσω του οποίου ο καθένας συμβάλλει σε ένα ίσο επίπεδο, αποτελεί βασικό στοιχείο στη μετασχηματική διαδικασία. Είναι βασισμένος στην αξίωση ισχύος¹⁸¹ με την οποία η συμβολή ενός προσώπου εκτιμάται σύμφωνα με το επιχείρημα που δίνεται, παρά με την κοινωνική θέση της ομιλίας των προσώπων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλες οι φωνές να εκτιμούνται εξίσου. Αυτός ο τρόπος επιτρέπει στις γυναίκες εκτός ακαδημίας να εκφράσουν την εμπειρία τους ως καταπιεσμένες γυναίκες. Η ριζική φεμινιστική εκπαίδευση ενηλίκων είναι διακριτική μέσα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αξιοποιείται και ενθαρρύνεται η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση. Τόσο η κοινωνική τάξη όσο και η σεξουαλικότητα διαδραματίζει ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το σίγουρο είναι ότι η εκπαίδευση των γυναικών συμβάλλει στο μετασχηματισμό των ζων τους.

Η εκπαίδευση ενηλίκων στην πράξη διευκρινίζει ότι μπορεί να αποτελέσει όχημα για τα κινήματα των γυναικών, τα οποία αποκτούν και πολιτική και κοινωνική σημασία. Εκστρατείες ειρήνης, κατά του ρατσισμού, ενάντια των ατόμων που ακούν βία στις γυναίκες και στα παιδιά. Ο διαλεκτικός φεμινισμός να αναγνωρίζει την ισχύ των φωνών των «άλλων γυναικών» στις φεμινιστικές συζητήσεις. Η εκπαίδευση επιτρέπει τα άτομα να ενεργούν συλλογικά, να βρουν τρόπους να αλλάξουν τη ζωή τους, να την εκτιμήσουν και να σκεφτούν σχετικά με την ταυτότητά τους. Οι γυναίκες καταδεικνύουν την ικανότητα και την δύναμη να οργανωθούν κοινωνικά, προκειμένου να αλλάξουν οι ζωές τους με σκοπό την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Ο διαλεκτικός φεμινισμός και η ριζική φεμινιστική εκπαίδευση ενηλίκων θα αποτελέσουν τα εργαλεία για να υπερνικηθεί ο φεμινισμός της διαφοράς μέσω της διαδικασίας της ισότητας των διαφορών. Έτσι, καταργούνται τα σύνορα μεταξύ των ακαδημαϊκών και των μη ακαδημαϊκών γυναικών.

Εντούτοις, για να γίνουν ορατές οι «άλλες γυναίκες» ο εχθρός από μέσα πρέπει να υπερνικηθεί. Μερικοί ακαδημαϊκοί φεμινιστικοί συγγραφείς είναι απρόθυμοι να συζητήσουν και να μοιραστούν τη δύναμή του και τις απόψεις τους με τις φωνές των «άλλων γυναικών». Οι μη ακαδημαϊκές γυναίκες στην εκπαίδευση ενηλίκων παλεύουν ακόμη για τα δικαιώματά τους και για να ακουστούν οι ιδέες τους. Η εκπαίδευση έχει τη δύναμη αλλά και τη δυνατότητα να μετασχηματίσει τις ζωές αυτών των γυναικών. Αυτό βέβαια μπορεί να σημαίνει ότι περισσότερο μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων παρά μέσω του φεμινισμού, πολλές μη ακαδημαϊκές γυναίκες θα συμμετάσχουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει διάφορες έρευνες που αφορούν το ζήτημα των δύο φύλων και συγκεκριμένα την ανισότητα που παρουσιάζεται, στα θέματα της εκπαίδευσης.

Από τη αρχή της δεκαετίας του '70 έχει υπάρξει ταχεία ανάπτυξη της ιστορικής έρευνας. Οι ιστορικοί της εκπαίδευσης έχουν μελετήσει εξίσου την αντρική και γυναικεία εκπαιδευτική εμπειρία, προκειμένου να προβούν σε ορθά συμπεράσματα, που αφορούν την εξέλιξη της μάθησης μέσα από τη θέση των δύο φύλων. Αυτές οι εξελίξεις έχουν ενημερωθεί από ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συνδέεται με τις ανθρώπινες σχέσεις του φύλου και της δύναμης και έχει επηρεαστεί από τη φεμινιστική θεωρία και στη θεωρία του εκπαιδευτικού κράτους.

¹⁸⁰ Ο διαλεκτικός φεμινισμός – μέσω της διαδικασίας της εκμάθησης- αναγνωρίζει την υποκειμενικότητα.

¹⁸¹ Οι διαλογικές διαδικασίες εκμάθησης χαρακτηρίζονται από την ενεργή συμμετοχή όλων,. Κάθε υποκείμενο λαμβάνεται υπόψη και μπορεί να διαδραματίσει έναν κύριο ρόλο στη συζήτηση.



Πιο πρόσφατα ιστορικοί της εκπαίδευσης, όπως γυναίκες και ιστορικοί του φεμινισμού αποκρίθηκαν στον αντίκτυπο της μεταδομικής και μετααποικιακής θεωρίας καθώς επίσης και στις ιστορικές προοπτικές στην κοινωνική κατασκευή των ανδροπρεπειών και των σεξουαλικότητων.

Οι μετααποικιακοί έχουν υπογραμμίσει τα ηθικά ζητήματα λαμβάνοντας υπόψη και το παρελθόν. Όλες αυτές οι ερωτήσεις παρουσιάζονται στο παρόν ζήτημα, όπου οι συντάκτες εξερευνούν πως η ιστορία της εκπαίδευσης μπορεί να διευκρινίσει τις πολύπλευρες σχέσεις μεταξύ του φύλου, της πολιτικής, της εμπειρίας και της εκπαίδευσης.

Η εξαρτώμενη από το γένος εκπαίδευση θέτει ερωτήσεις σχετικά με την παραδοσιακή ιστορική ερμηνεία. Στην ιστορία του φεμινισμού η μετατόπιση από την κατηγορία γυναίκα προς γυναίκα με μία έμφαση στην διαφορά έχει παροτρύνει τους μελετητές για να εξετάσουν και πάλι τη χρησιμότητα της πατριαρχικής ανάλυσης, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο αρσενικό στοιχείο προκειμένου να εξηγηθεί η γυναικεία άποψη. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι ο όρος γένος περιλαμβάνει τόσο τις γυναίκες όσο και τους άντρες και συνοδεύεται από μια ανησυχία για να εμποτίσουν την έννοια με ιστορικότητα έτσι ώστε να σκιαγραφηθούν οι διαφορετικές ιστορικοί περίοδοι μέσα από την θέση που κατέχουν κάθε φορά.

Επίσης, δίνεται έμφαση με σκοπό να διευκρινιστεί η κατηγορία που προέρχεται από την εμπειρία, όπου το πρακτικό κομμάτι της μάθησης και της εκπαίδευσης έχει σημαντικό ρόλο. Οι φεμινιστικοί ιστορικοί Joan Scott και η Denise Riley παρουσιάζουν την επίδραση της έννοιας από τον πολιτισμό και τη γλώσσα σε αντίθεση με τον Maynard και την Liz Stanley που διατηρούν ενδιαφέρον για τις υλικές δομές και τις σχέσεις. Δίνουν έμφαση ενάντια στο χωρισμό της θεωρίας και της εμπειρικής έρευνας.

Γίνεται μια ιστορική αναδρομή της ιστορίας της εκπαίδευσης μέσα από τη θέση της γυναίκας σε κάθε χρονική περίοδο συσχετίζοντας την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη μόρφωση της, προκειμένου να αποκτήσει την κατάλληλη κοινωνική θέση και να έχει τα ανάλογα οφέλη όπως έχει το αντίθετο φύλο.

Επιπλέον, εμφανίζεται μια σειρά πρωτοπόρων γυναικών που αντιμετωπίζουν την πολιτιστική και κοινωνική αδικία, όπως η Sari Khor Biklen. Η φεμινιστική υποτροφία και οι ιδέες που προέρχονται από τις γυναίκες έχουν επηρεάσει μεγάλα αφηγήματα και συγκεκριμένα ο G. Weiner παρουσιάζει το προφίλ 158 γυναικών που δραστηριοποιήθηκαν σε διαφορετικό δημόσιο χώρο στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα θέτοντας τη ζωή και την εργασία τους μέσα στην ιστορία του Βρετανικού φεμινισμού. Συγκεκριμένα έγιναν ποιοτικής και ποσοτικές έρευνες που αφορούν την εξέλιξη και την πορεία των γυναικών καθώς και την επίδραση στην εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία.

Παρουσιάζονται γυναίκες, εξαιρέσεις, που ενώ κατέχουν διευθυντικές θέσεις έχοντας την ανάλογη εκπαίδευση και κατάρτιση εμφανίζεται το παράδοξο ότι επηρεάζονται από μια ποικιλία συναισθημάτων και παρουσιάζεται αστάθεια στις σεξουαλικές προτιμήσεις. Γίνεται κατά αυτόν τον τρόπο ένας διαχωρισμός του ιδιωτικού και δημόσιου βίου. Έτσι οι γυναίκες που αναζητούσαν δημόσια ανάδειξη είχαν κοινή κουλτούρα.

Όσον αφορά το επίπεδο εργασίας οι γυναίκες ακολουθούσαν μειωμένο ωράριο σε αντίθεση με τους άνδρες, το οποίο είχε επίπτωση και στα εισοδήματα τους ως αντίκτυπο της εκπαιδευτικής του κατάρτισης.

Μέσα από ένα πλήρες ερωτηματολόγιο οι δίδοντες συνέντευξη ρωτήθηκαν πάνω στο θέμα για την εκπαίδευση ενηλίκων και τι είχαν να κερδίσουν από αυτό. Αφτηρία της εκπαίδευσης είναι το οικονομικό ζήτημα, όπως και η βελτίωση των όρων ζωής έτσι ώστε να οδηγηθούν στην πρόοδο. Συγκεκριμένα οι γυναίκες αφιέρωσαν περισσότερο χρόνο ώστε να αποκτήσουν τα ανάλογα προσόντα για τη συγκεκριμένη θέση.



Η υλοποίηση της ισότητας στην εκπαίδευση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με μια καινούργια ιδέα πολιτικής αλλαγής. Η νέα στρατηγική ονομάζεται ολοκλήρωση της γυναίκας και δίνει την δυνατότητα της εξέλιξής της. Αυτό θα ήταν εφικτό μέσα από την αποσαφήνιση εννοιών και συγκεκριμένα μέσα από την ερώτηση: «Ποια είναι η κύρια θέση της ισότητας των δύο φύλων στην εκπαίδευση;». Το ερώτημα θα μπορούσε να απαντηθεί μέσα από μια εκπαιδευτική διαδρομή που ακολουθεί το άτομο κατά την εξελικτική του πορεία. Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι στην προσχολική ηλικία δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των φύλων όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που είναι οι περισσότερες γυναίκες και αποτελεί και χαρακτηριστικό γυναικείο επάγγελμα.

Δημιουργείται μια δυσκολία στην ίση αντιμετώπιση των παιδιών που εμποδίζει την ανάπτυξη των κοριτσιών και κάνει τα αγόρια να υπερισχύουν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ύπαρξη αρσενικών στην προσχολική αγωγή θα μπορούσε να λύσει το πρόβλημα, καθώς θα ήταν αναγκαίο να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ευαισθησίας.

Το δεύτερο στάδιο που αφορά την σχολική αγωγή απαιτεί κάποια διαφοροποίηση και συγκεκριμένα στο «Grunschule» οι εκπαιδευτές είναι επιλεγμένοι να είναι γυναίκες ενισχύοντας παραδοσιακές αποδόσεις.

Αντίθετα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται ότι ο αριθμός των αντρών υπερισχύει των γυναικών καθώς οι γυναίκες ακολουθούν κατά αυτόν τον τρόπο μια γλωσσική πειθαρχία και προσανατολίζονται σε κλάδους που σχετίζονται με τη θεωρητική κατάρτιση.

Στο Άμστερνταμ εφαρμόστηκε μια στρατηγική έτσι ώστε να επιτευχθεί η ισότητα του γένους και προωθήθηκαν πολλά μέτρα που συμβάλλουν στην ενεργή συμμετοχή των γυναικών. Σκοπός ήταν η κοινωνικοποίηση της γυναίκας και αναγνώριση των ικανοτήτων της για την πρόοδο της.

Τέλος, βασικό σημείο αποτελεί το γεγονός ότι τα θέματα που αφορούν την θέση των δύο φύλων θα πρέπει να απασχολούν την ολότητα και όχι συγκεκριμένα άτομα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάλογη κατάρτιση και η κριτική ικανότητα που θα συντελέσει στη σωστή ιεραρχία των φύλων, καθώς η αναγνώριση μόνο της πατριαρχικής δομής δεν είναι επαρκής.

Μετά την αναφορά στην ανισότητα των φύλων στα θέματα της εκπαίδευσης, θα αναλυθεί η σημασία της συμβολής των γυναικών στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι κυβερνητικές πολιτικές και οι φορείς που παρέχουν εκπαίδευση, θεωρούν την αξία της εκπαίδευσης ως πηγή ατομικού πολιτιστικού και συλλογικού κοινωνικού κεφαλαίου.

Για το σκοπό αυτό εστιάζουν στους γονείς και στους φροντιστές των κοινωνικά αποκλεισμένων κοινοτήτων καθώς παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι στην πράξη οι περισσότερες παρεμβάσεις αφορούν γυναίκες. Ενεργή είναι επίσης η συμμετοχή των γυναικών για την εξασφάλιση της επιτυχίας στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πραγματοποιήθηκε μια έρευνα που ήταν μέρος μιας αξιολόγησης βασισμένης στην ατομική και συλλογική εκπαίδευση ως μέρος του κοινωνικού συνυπολογισμού. Στην ανάλυση αυτή ερευνούμε τη σχέση μεταξύ του κοινωνικού πλαισίου των συμμετεχόντων τόσο των γονέων ός και των φροντιστών και τη σημασία του έθνους και του γένους στη διαμόρφωση των μαθησιακών ταυτοτήτων. Οι Moreland και Lorett (1997) έχουν υποστηρίξει ότι ένα κοινοτικό πρότυπο ανάπτυξης μπορεί να συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της έννοιας της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Το πρόγραμμα γονέων και φροντιστών είχε ως στόχο να ενθαρρύνει τους αποστασιοποιημένους ενηλίκους για να έχουν πρόσβαση στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Όπως και άλλα προγράμματα, προσπαθούσε να ενθαρρύνει τους άντρες να συμμετάσχουν και αυτοί ως γονείς στις σχολικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετείχαν μόνο γυναίκες. Το πρόγραμμα στόχευε μεν στους γονείς, αλλά προσπάθησε να ανακαλύψει ποια ήταν η σχέση των γυναικών φροντιστών προς τη δική της εκπαίδευση αλλά και των παιδιών τους. Αυτό ίσχυε εμπειρικά δεδομένου ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες.



(Εκπαίδευση Ενηλίκων): Συχνά παρατηρήθηκε πως υπήρξαν διαφορές μεταξύ των προσανατολισμών προς τους οποίους κατευθύνονται οι ενήλικοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτή που συμμετείχαν στις συνεργασίες μεταξύ γονέων και σχολείων.

Μετά από μία σειρά συγκεντρώσεων των γυναικών ρωτήθηκαν για το τι κέρδισαν. Πολλές ήταν οι γυναίκες οι οποίες μίλησαν για την εμπιστοσύνη και τη συλλογική φύση της εμπειρίας.

Παρά τις προσπάθειες να συμπεριληφθούν και οι άντρες στο περιβάλλον των γυναικών, δε τα κατάφεραν. Τα θέματα που οι γυναίκες συζήτησαν σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι διαπραγματεύσεις ενθάρρυναν μάλιστα κάποιες γυναίκες να εκφράσουν ορισμένες ανάγκες τους. (Για παράδειγμα οι Πακιστανές γυναίκες ήθελαν να γίνουν ευφράδεις στα Αγγλικά , έτσι ώστε να μπορούν να πάνε μόνες τους στο γιατρό, χωρίς τη συνοδεία κάποιου συγγενή που ήξερε Αγγλικά). Οι γυναίκες μίλησαν ελεύθερα και για ζητήματα όπως το βάρος και οι σύζυγοί τους. Το περιβάλλον γενικά ευνοούσε τη συναισθηματική έκφραση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση. Όταν ένας άνδρας εισήλθε στο χώρο που βρίσκονταν οι γυναίκες, σε μια άτυπη συνομιλία που είχε μαζί του;, για τη σημασία που έχει για τους γονείς, να διδάσκουν τα παιδιά τους αλλά διαισθάνθηκε ότι δεν μπορούσε πραγματικά να εισέλθει στο περιβάλλον που είχαν δημιουργήσει οι γυναίκες. Η Caddell διαπίστωσε στη μελέτη της, πως αυτό που ονομαζόταν «χώρος των γονέων, θεωρήθηκε από πολλούς άντρε χώρος των γυναικών. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι γυναίκες κέρδισαν μία νέα αίσθηση αυτοσεβασμού και αναγνώρισης, που επέτρεπε σε αυτές να σκέφτονται τον εαυτό τους ως μαθητευόμενες. Το πρόγραμμα δεν ωφέλησε μόνο προσωπικά τους συμμετέχοντες αλλά ωφέλησε και την κοινωνία και τα σχολεία. Οι γυναίκες μέσω της ενασχόλησής τους με πολλές σχολικές δραστηριότητες άρχισαν να συμμετέχουν ενεργά και στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το πρότυπο συνεργασίας που λειτουργεί με τα σχολεία, επιτρέπει να ακουστούν στο σχολείο «νέες» φωνές έτσι ώστε να γίνει προσιτό.

Μετά την παράθεση της έρευνας αυτής, γίνεται μετάβαση στον οικογενειακό χώρο και πως αυτός επηρεάζει τις γυναίκες στον εκπαιδευτικό και εργασιακό τομέα.

Βάσει μιας κριτικής φεμινιστικής ανάλυσης, τονίζεται πως διαρκώς η εκπαίδευση των ενηλίκων όπως και τα άλλα είδη εκπαίδευσης έχουν αμείλικτα υποβαθμιστεί από τις απαιτήσεις του συστήματος στη μορφή τής συλλογικής παγκοσμιοποίησης. Η γλώσσα της οικονομίας, το χρήμα και η αγορά έχουν αποικίσει τα κοινά μας λεξιλόγια αντικαθιστώντας τα από πνευματικά, ηθικά και κοινωνικό- κριτικά λεξιλόγια. Τους δικούς μας προηγούμενους ορισμούς στη μάθηση τους έχει αναλάβει η επαγγελματική διάλεκτος της αγοράς, καθώς οι σπουδαστές γίνονται «καταναλωτές» και «πελάτες» και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες γίνονται εμπορεύσιμα είδη. Όλη αυτή η κατάσταση που επικρατεί κάτω από τον μοντέρνο καπιταλισμό παραμορφώνει ρις μεθόδους μάθησης. Η έμφαση ωστόσο της αγοράς στο να ορίζει τι αποτελεί σημαντικές αξίες στη μάθηση όχι μόνο αντανάκλα την αυξανόμενη δύναμη του συστήματος στη ζωή αλλά επίσης καταδεικνύει έναν προσανατολισμό αρσενικής αξίας που διώχνει γενετικές διαφορές στις εμπειρίες ζωής και μάθησης που συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τη διαβίου μάθηση.

Οι Blundell και Stalker (1992. 2001) βρήκαν πως η σχετική πλειοψηφία των σπουδαστών στα προγράμματα ενήλικης εκπαίδευσης είναι γυναίκες, θέση που όμως έρχεται σε αντίθεση με αυτή του Shipley (1997) που τονίζει πως οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό να παρακολουθήσουν αυτά τα προγράμματα. Επιπλέον, η θέση του Forrester (1995) υπογραμμίζει το γεγονός πως οι γυναίκες σεν είναι τόσο τυχερές ώστε να γίνουν μέρος του πυρήνα της εργατικής δύναμης που έχει οικονομική υποστήριξη από τους εργοδότες της προοδευτικής εκπαίδευσης. Παρόλη την πιθανή «ατυχία» βέβαια, οι ίδιες παλεύουν για το αντίθετο, πράγμα που φαίνεται από τον υψηλό βαθμό διαζυγίων. Αυτό φανερώνει ότι καταφέρνουν να αποκτήσουν οικονομική ανεξαρτησία και να



αντισταθούν στους συζύγους που δεν τις στηρίζουν και στις οικογενειακές υπευθυνότητες (Tian, 1996). Τέλος, ο Bird (1999) βρίσκει πως η εκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά από τις γυναίκες σε μια γέφυρα ανάμεσα στον απλήρωτο κόπο στο σπίτι και την πληρωμένη εργατική δύναμη.

Προχωρώντας λοιπόν παρακάτω, και βάσει της έρευνας των Belenky, Campbell και Stalker, αποκαλύπτεται τελικά το πόσο σημαντική είναι η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος είτε στηρίζοντας είτε αποτρέποντας τις γυναίκες από το να κυνηγούν ευκαιρίες, δια βίου μάθησης. Έτσι το οικογενειακό περιβάλλον και η δια βίου μάθηση των γυναικών συνδέονται δια μέσου του τρόπου κατά τον οποίο οι ταυτότητές τους σχηματίζονται, οι σχέσεις τους διαπραγματεύονται και μέσω των προσδοκιών από τον απλήρωτο μόχθο των γυναικών.

Οι γυναίκες που έχουν μεγαλώσει σε κακοποιημένες και δυσλειτουργικές οικογένειες μπορεί να έχουν δυσκολίες στην άρθρωση της εμπειρίας τους και στερούνται εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να μάθουν, ενώ αυτές που έχουν καλλιεργηθεί σωστά και υποστηριχθεί έχουν την δύναμη και την ελευθερία να αναπτύξουν περισσότερο επιτηδευμένα και περίπλοκα πρότυπα σκέψης.

Μια κεντρική άποψη των ταυτοτήτων πολλών γυναικών είναι το να γίνουν μητέρες. Σ' αυτό το ρόλο, οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται στο να πιστέψουν ότι είναι ολοκληρωτικά υπεύθυνες για τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι Smith, Griffith, Schickendanz, Grittenden, Noonan σημειώνουν ότι προσδοκάται από τις μητέρες να εξασφαλίζουν τα επαρκή εφόδια στο σπίτι έτσι ώστε τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο. Σε περίπτωση που αποτυγχάνουν σ' αυτό κρίνονται αρνητικά. Σαφέ είναι όμως, πως οι υποχρεώσεις στην εκπαίδευση ή στην πληρωμένη δουλειά δεν απαλύνουν αυτήν την υπευθυνότητα που τους έχει δοθεί από την κοινωνία. Γι' αυτό ακριβώς, ο Hart τονίζει πως η «δουλειά της μητέρας» υποτιμάται και δεν αναγνωρίζεται ως πραγματική δουλειά. Κι όμως, αξιοπρόσεκτο είναι πως οι γυναίκες συχνά εισέρχονται στην εκπαίδευση με αντικρουόμενους στόχους θέλοντας να πετύχουν μια αίσθηση ανεξαρτησίας όπως και να αναπτύξουν μια αίσθηση ταυτότητας που δεν καθορίζεται από τις σχέσεις με τους άλλους χωρίς ωστόσο να απορρίπτουν τη σημασία των ρόλων αυτών (σύζυγος, μητέρα) στη ζωή τους. Σημαντικό είναι επίσης, να τονιστεί πως οι γυναίκες και τα μέλη των μειονοτήτων που μετέχουν στην ακαδημαϊκή κοινότητα μερικές φορές βιώνουν μια μεταμόρφωση ταυτότητας που δημιουργεί μια αίσθηση αποξένωσης. Αυτή η μεταμόρφωση, οφειλόμενη στην ενασχόληση με την επίσημη μάθηση, ίσως οδηγεί σε μια επίμονη επιλογή μεταξύ του να διατηρήσει σχέσεις με την οικογένεια ή του να πραγματοποιήσει εκπαιδευτικές φιλοδοξίες.

Συνεπώς, υπάρχουν γυναίκες που βρίσκονται σε θέση να συνδυάσουν την εργασία μέσα κι έξω από το σπίτι κι άλλες που κάνοντας το ένα παραμελούν το άλλο. Οι γυναίκες βέβαια, τονίζουν οι Luxton, Waltzer και England είναι οι βασικοί άνθρωποι που φροντίζουν τα παιδιά. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα, πως το οικογενειακό περιβάλλον ίσως είναι μια περιοχή βίας και καταπίεσης για ορισμένες γυναίκες, που βρίσκονται εγκλωβισμένες ανάμεσα στις ευθύνες και υποχρεώσεις της πληρωμένης και απλήρωτης δουλειάς. Αυτό συχνά οδηγεί σε μία πάλη στις ζωές των γυναικών, πάλη που εντείνεται συχνά από την έλλειψη της αναγνώρισης για γενετικές διαφορές στην εμπειρία και την εξέλιξη μέσα στα διαφορετικά γενικά πλαίσια μάθησης. Στον αντίποδα όμως, βρίσκονται και οι γυναίκες που εν μέρει στηρίζονται από τους συντρόφους τους, οι οποίοι έχουν τη θέληση να τις αφήσουν να έχουν ένα περισσότερο δίκαιο ποσοστό από τους οικονομικούς πόρους. Γι' αυτές η επιστροφή στις σπουδές μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στις οικογενειακές σχέσεις αν τα άλλα μέλη της οικογένειας είναι περήφανα για την επιτυχία και τις επιτεύξεις τους. Για παράδειγμα βρήκαν οι Campbell και Hart ότι οι γυναίκες συχνά αισθάνονται ότι αποτελούν ένα καλό παράδειγμα για τα παιδιά τους με το να συνεχίζουν τις σπουδές τους. Πολλές φορές όμως, η φοιτητική τους θητεία διακόπτεται εξαιτίας των σχέσεων στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. μετακίνηση εξαιτίας της καριέρας του συζύγου) και συχνά έτσι



μαθαίνουν να είναι περισσότερο παθητικές. Αυτά τα χαρακτηριστικά των μαθητευόμενων γυναικών γίνονται αντιληπτά ως ενδείξεις προσωπικών ελλείψεων.

Επιπρόσθετα, ακόμη κι όταν οι γυναίκες δουλεύουν όλη την ώρα έξω από το σπίτι, συχνά δουλεύουν και μία δεύτερη βάρδια όταν επιστρέφουν σ' αυτό. Η φεμινιστική έρευνα με συνέπεια δείχνει ότι η συνεισφορά των αντρών στον οικογενειακό μόχθο δεν συναγωνίζεται το αυξανόμενο βάρος δουλειάς που οι γυναίκες βιώνουν. Ο McFarlane βρήκε ότι η αρσενική ταυτότητα συχνά συνδέεται με απορριπτικούς φεμινιστικούς ρόλους. Οι άντρες δηλαδή, που έχουν σχέση με το να διατηρούν μια παραδοσιακή αρσενική αίσθηση του εαυτού τους ίσως είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν δίκαια στον κόπο διατήρησης του σπιτιού. Ενώ, οι άντρες που έχουν υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης είναι περισσότερο ενεργά εμπλεκόμενοι στη φροντίδα του παιδιού. Βέβαια, είναι όμως πως τα καθήκοντα των αντρών σπάνια συγκρούονται με τις προσδοκίες από το μέρος της δουλειάς σε σχέση με τα καθήκοντα των γυναικών που συχνά περιορίζουν τις υποχρεώσεις στο χώρο της δουλειάς κι έχουν επιβλαβή επιρροή στους μισθούς τους.

Συμπερασματικά, λοιπόν, αυτή εδώ η δυσκαμψία προφανώς σημαίνει ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό να έχουν ελευθερία να συνεχίσουν με πρόσθετες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο χώρο της δουλειάς. Αυτή η άνιση μοιρασιά της δύναμης μεταξύ αντρών και γυναικών σε πολλές σχέσεις κάνει τις γυναίκες να μειονεκτούν και συνεισφέρει σε αισθήματα χαμηλότερης αυτοαξίας.

Τελειώνοντας, λοιπόν, αυτή εδώ η δυσκαμψία προφανώς σημαίνει ότι οι γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό να έχουν την ελευθερία να συνεχίσουν με πρόσθετες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στο χώρο της δουλειάς. Αυτή η άνιση μοιρασιά της δύναμης μεταξύ αντρών και γυναικών σε πολλές σχέσεις κάνει τις γυναίκες να μειονεκτούν και συνεισφέρει σε αισθήματα χαμηλότερης αυτοαξίας.

Οι πολιτικές που επικροτούν την δια βίου μάθηση, προωθούν δίκαιες μαθησιακές ευκαιρίες που σχετίζονται με την εργασία, για όλους. Το φύλο αναφέρεται μετά βίας στις ομιλίες αυτές. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το φύλο έχει «αποφασίσει» να συμμετάσχει σε μία νέα οικονομία, η οποία δίνει έμφαση στην εργολαβία, την τεχνολογία, τη δημιουργία γνώσης και τη συνεχή μάθηση. Ωστόσο, μια πιο κοντινή προσέγγιση αποκαλύπτει ότι ή αδικία ανάμεσα στα δύο φύλα υπερσχύει, τόσο στην πρόσβαση όσο και στο βίωμα αυτών των μαθησιακών ευκαιριών. Στον Καναδά, όπως και σε άλλες χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός οικονομικής συνεργασίας και ανάπτυξης). Οι ομιλίες για τη λεγόμενη «νέα οικονομία» είναι ευρέως διαδεδομένες σε προγράμματα που απευθύνονται στην εργασία και τη μάθηση. Ο όρος «νέα οικονομία», αναφέρεται σε μια οικονομία, η οποία μέσα σε μια επιταχυνόμενη παγκοσμιοποιημένη αγορά, ανταγωνίζεται μέσω της τεχνολογικής ανάπτυξης, της παραγωγής γνώσης και της διαχείρισης πληροφοριών. Υποστηρίζοντας από τις προσεγγίσεις ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη, οι ομιλίες για τη Νέα Οικονομία προϋποθέτουν την ανάγκη για συνεχή καινοτομία και προσαρμογή.

Συνεπώς, η συνεχής (επαγγελματική) μάθηση και εκπαίδευση καθίσταται για όλους ως ζωτικής σημασίας προκειμένου να επιβιώσουν σ' αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που βασίζεται στη γνώση. Οι πολλαπλές γνώσεις και επιδεξιότητες των εργαζομένων διαχωρίζουν τα επαγγέλματα σε αυτά με τη μεγαλύτερη καταξίωση και τις περισσότερες οικονομικές απολαβές και στα άλλα που χαρακτηρίζονται από μικρή ή και καθόλου κοινωνική καταξίωση και μικρές οικονομικές απολαβές. Συνεπώς θα πρέπει να υπάρχει ένα συνεχές ενδιαφέρον για την ποιότητα της εκπαίδευσης, ούτως ώστε να αποφεύγονται: οι ελλείψεις ανθρώπων σε επαγγέλματα υψηλών επιδεξιοτήτων, τα μειονεκτήματα των νέων εξαιτίας της χαμηλής μόρφωσης και τέλος τα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλού επιπέδου δεξιοτήτων. Η λέξη φύλο δεν αναφέρεται στις ομιλίες για τη Νέα Οικονομία του Καναδά, ενώ γυναίκες σαν μια ομάδα με συγκεκριμένες ανησυχίες αναφέρονται μόνο μία φορά. Η σύγκρουση ανάμεσα στην οικογένεια και την εργασία



περιγράφεται ως επιζήμιο στο οικογενειακό εισόδημα και κατά συνέπεια στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών. Δομικές αδικίες όπως οι συνθήκες εργασίας των δύο φύλων και οι προσδιορισμοί επιδεξιότητας τους καλύπτονται εύκολα ενάμεσα στα ιδανικά της ανεξαρτησίας (αυτοδυναμία) και σε αυταπάτες απεριόριστων επιλογών.

Αυτή η εγωκεντρική προσέγγιση στην επαγγελματική εκπαίδευση, που βασίζεται στην αγορά και δεν επηρεάζεται από το φύλο, διαμορφώνει οικονομικές λύσεις, όπως η αυξημένη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση και αποτελεί γνωστή αρχή της νέο- φιλελεύθερης ιδεολογίας.

Παρ' όλα αυτά, ο διαχωρισμός των δύο φύλων στο θέμα των μισθών, παρά τη θεματική αύξηση του αριθμού των γυναικών του Καναδά που συμμετέχουν στην αγορά εργασίας, εξακολουθεί να υφίσταται. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, η συμμετοχή των γυναικών στα υψηλόμισθα επαγγέλματα (όπως οδοντίατροι, παθολόγοι, δικηγόροι, διευθυντές) αντιστοιχεί στο 19, 7%, ενώ οι γυναίκες που ασκούν αυτά τα επαγγέλματα κερδίζουν κατά μέσο όρο το 60, 4% του εισοδήματος των αντρών.

Όσον αφορά όμως στα χαμηλόμισθα επαγγέλματα όπως ταμίες, τεχνίτες, σερβιτόροι, μάγειρες, οικιακοί βοηθοί, η συμμετοχή των γυναικών σε αυτά αντιστοιχεί στο 78, 4% ενώ το 70% των εργαζομένων μερικής απασχόλησης καλύπτεται από γυναίκες. Οι μετανάστριες στον Καναδά αντιμετωπίζουν δύσκολα στην αναγνώριση των πτυχίων τους. Συνήθως εργάζονται ως οικιακοί βοηθοί ή ως καθαρίστριες δημόσιων χώρων όπου αντιμετωπίζουν όχι μόνο τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση αλλά και τη συχνή κατάχρηση θα μπορούσε να απειλήσει τις ήδη εύθραυστες εργασιακές τους άδειες.

Έτσι λοιπόν με επίκεντρο τις συνθήκες στον Καναδά, αποδεικνύεται ότι παρά την παρούσα έμφαση στην προώθηση της μάθησης σε χώρους εργασίας μέσω μιας πιο ευρείας πρόσβασης και πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης, η αδικία ανάμεσα στα δύο φύλα εξακολουθεί να υπάρχει τόσο στην πρόσβαση όσο και στο βίωμα αυτών των μαθησιακών ευκαιριών.



ΜΑΘΗΜΑ 8^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Κριτική σκέψη, κριτικός στοχασμός και ex post facto στοχασμός, Mezirow και μετασχηματιστική μάθηση, Brookfield και η ενίσχυση της κριτικής αντίληψης στους ενήλικους, η σημασία της κριτικής στη μάθηση για τον Schön, η σημασία της κατασκευής εννοιών στη μάθηση ενηλίκων (νοηματοδότηση), αποτίμηση της έννοιας 'νοηματοδότηση' (meaning making) ως λειτουργικό κομμάτι της διαδικασίας που οδηγεί σε μια νέα αναθεωρημένη ερμηνεία της εμπειρίας και στοχεύει στη διεύρυνση του εμπειρικού συστήματος και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη και στην αλλαγή.

ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ 'ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ' ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο κριτικός στοχασμός ταυτίζεται συνήθως στις συνειδήσεις μας με την αφύπνιση του ατόμου το οποίο, σκεπτόμενο «κριτικά»¹⁸², έχει τη δυνατότητα να δει πίσω από τις ίδιες και τις αντιλήψεις του, να κατανοήσει ότι αυτές δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών και αξιολογήσεων και να αντιδράσει δυναμικά και ενίοτε συλλογικά στην «πραγματικότητα» που άλλοι έχουν οικοδομήσει γι' αυτό. Για τους περισσότερους στοχαστές και θεωρητικούς¹⁸³ στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί τη μόνη αντίρροπη δύναμη στην αναμενόμενη και εν πολλοίς δεδομένη αντίληψη για τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο κριτικός στοχασμός συνδέεται άμεσα με τη συνειδητοποίηση μιας διαφορετικής πραγματικότητας που με το μετασχηματισμό της ανθρώπινης εμπειρίας παραπέμπει σε κάτι ουσιώδες και ωφέλιμο για τον άνθρωπο και την κοινωνία. Επίσης συνδέεται με την ανάληψη συλλογικής δράσης για αλλαγή που δεν θα πρέπει να περιοριστεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αλλά θα σημάνει, κυρίως, ριζοσπαστικές κοινωνικοπολιτικές αλλαγές. Μέσα στο ευρύ αυτό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο ενδεχομένως προσδιορίζει ένα μόνο τμήμα των προκείμενων που αφορούν στον κριτικό στοχασμό, διερωτάται κανείς ποια είναι τα διακριτά εκείνα στοιχεία που τον οριοθετούν και τον συνδέουν άμεσα με την εκπαίδευση και τη μάθηση των ενηλίκων.

¹⁸² Αν και οι έννοιες του κριτικού στοχασμού και της κριτικής σκέψης εμφανίστηκαν, αναπτύσσονται και εξελίσσονται ως περίπου ταυτόσημες στο πεδίο έρευνας και μελέτης που αφορά στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι σαφές πως η κριτική σκέψη αναφέρεται σε ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τρόπο αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπή, σε αντίθεση με τη δημιουργική σκέψη η οποία αναφέρεται κυρίως στην παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, μια παραγωγή που γίνεται κυρίως με τη φαντασία και τη διαίσθηση και, σίγουρα, δεν αναζητείται η μια ή η πιο σωστή λύση του προβλήματος αλλά αναζητούνται πολλές εναλλακτικές (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991). Οι Kenny, Ralph & Brown (2000) ωστόσο υποστηρίζουν πως η κριτική σκέψη είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες της ενήλικης ζωής. Όταν σκεφτόμαστε κριτικά συνειδητοποιούμε τις υποθέσεις κάτω από τις οποίες εμείς και άλλοι σκεφτόμαστε και λειτουργούμε. Μέσω της κριτικής σκέψης επομένως μπορούμε να βρούμε εύκολα λύσεις σε προβλήματα ενώ ταυτόχρονα παύουμε να σκεφτόμαστε και να λειτουργούμε με απόλυτο τρόπο και γινόμαστε περισσότερο «ανοιχτοί» σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και σε διαφορετικές προσεγγίσεις του κόσμου που μας περιβάλλει.

¹⁸³ Βλέπε σχετικά τις προσεγγίσεις των Paulo Freire (1970), Carr & Kemmis (1986), Jack Mezirow (1981, 1990, 1991), Patricia Cranton (1994), Peter Jarvis (1987, 1995), Edward Taylor (2001) και φυσικά του Stephen Brookfield (1987, 1993, 1995, 2001, 2002^α, 2002^β) καθώς και ενός μεγάλου αριθμού Αμερικανών κυρίως ερευνητών όπως της Maxine Greene (1986, 1990), των Kitchener & King (1990), της Victoria Marsick (1990), των Merriam & Heuer (1996), αλλά και αρκετών Αυστραλών και Ευρωπαίων ερευνητών και θεωρητικών της εκπαίδευσης όπως των Boud, Keogh & Walker (1985), του Peter Alheit (1995, 2002), των Hobson & Welbourne (1998), των Kenny, Ralph & Brown (2000), των Pithers & Soden (2000), του Reijo Miettinen (2000) και της Marianne van Woerkom (2004), αλλά και την προσέγγιση του Schön, 1983 του οποίου η συνεισφορά έγκειται στην συσχέτιση του στοχασμού με το ρόλο του επαγγελματία στην πράξη από πραγματιστική όμως σκοπιά.



Ξεκινώντας από μία πρώτη διερεύνηση αυτών των στοιχείων, θα ήταν μέγιστη παράληψη η μη αναφορά στα επιστημολογικά ερείσματα τα οποία είχαν έντονη επίδραση τόσο στην ανάπτυξη θεωρίας όσο και στην έρευνα τα τελευταία είκοσι τουλάχιστον χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν και η κριτική παιδαγωγική (που εν γένει αναλύει την εκπαίδευση ως μια διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνικές και οικονομικές ομάδες που κατέχουν την εξουσία επιβάλλουν αξίες και απόψεις που νομιμοποιούν τη δύναμη και τον έλεγχο που εξασκούν οι ίδιες στον κόσμο) έχει τις ιδεολογικές ρίζες της στα γραπτά του Hegel και του Marx, πρακτικά στηρίζεται στις εργασίες των στοχαστών της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης (Frankfurt School of Critical Social Theory) όπως οι Habermas, Adorno, Horkheimer, Marcuse και Fromm, αλλά και στις ιδέες του Gramsci. Ωστόσο η κριτική θεωρία έτσι όπως ερμηνεύεται σήμερα από τους πιο πολλούς θεωρητικούς στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως αφετηρία της τη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas. Πέρα όμως από την έντονη επίδραση της σκέψης του Habermas, ο Brookfield (2002^β) αναγνωρίζει τόσο την επίδραση του Marcuse στην οργάνωση του κριτικού θεωρητικού πλαισίου στην εκπαίδευση ενηλίκων (ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά ζητήματα σχετικά με το ρόλο της υποκειμενικότητας και της ενσωμάτωσης), όσο και αυτή του Erich Fromm (ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά ζητήματα που σχετίζονται με το πρόβλημα της αποξένωσης που προκαλεί το καπιταλιστικό σύστημα, και τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων –ως πρακτική– μπορεί να βοηθήσει στην επίλυσή του) (βλέπε σχετικά Brookfield, 2002^α). Αν αναζητούσαμε ωστόσο τη μορφή που οργάνωσε για πρώτη φορά ένα θεωρητικό πλαίσιο μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων με αναφορές στην κριτική θεωρία (πέρα από τη βαθύτατα Μαρξιστική του προσέγγιση), θα λέγαμε πως αυτός δεν είναι άλλος από τον Freire. Ο Freire ήταν αυτός που έπαιξε τον πιο σημαντικό ρόλο στη σύνδεση της κριτικής θεωρίας (ή της σύγχρονης κοινωνικής θεωρίας με ερείσματα από το χώρο του Μαρξισμού, της φαινομενολογίας και της κριτικής θεωρίας) με την ιδέα της απελευθέρωσης του ατόμου και της κοινωνίας, και ιδιαίτερα με τη χειραφέτηση μέσω της νοηματοδότησης– στην εκπαιδευτική πρακτική σε ενηλίκους.

Η κριτική θεωρία λοιπόν, όπως αποτυπώνεται στις προσεγγίσεις κυρίως του Habermas, είναι ως επί το πλείστον αυτή που προσδιορίζει και το πλαίσιο οργάνωσης μίας κριτικής προσέγγισης στη μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων. Η επίδραση αυτή στις μέρες μας φαίνεται σε θεωρητικούς όπως ο Jack Mezirow ο οποίος ουσιαστικά με την ερμηνεία που δίνει στην επικοινωνιακή και τη χειραφετητική μάθηση, αμφισβήτησε την έμφαση που είχε δοθεί στην πραγματιστική ανδραγωγική προσέγγιση της δεκαετίας του 1980. Την προσέγγιση του Mezirow θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε στη χρονική περίοδο που διανύουμε καθοριστικότερη αν όχι «κυρίαρχη», μιας και επηρέασε ένα μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών και έδωσε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων τη θεωρητική διάσταση που του έλειπε παρά την μέχρι σήμερα ενδοτικότητα της στο να βρει ουσιαστική ανταπόκριση και σε πρακτικό επίπεδο (βλέπε σχετικά Brookfield, 2001 & 2002^α).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο αναφοράς ο στόχος του συγκεκριμένου μαθήματος περιορίζεται στην οριοθέτηση της συζήτησης σχετικά με το ρόλο του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς και του πλαισίου μέσα στο οποίο οργανώνεται η σχετική θεωρία που αφορά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο ο κριτικός στοχασμός συνδέεται –ως διαδικασία– με τον μετασχηματισμό της προοπτικής (perspective transformation). Πέρα όμως από τη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του κριτικού στοχασμού, της σύνδεσής του με τη μάθηση και τις πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των θεωρητικών για το ρόλο του στη διαμόρφωση μιας θεωρίας μάθησης ενηλίκων, η συζήτηση όπως είναι άλλωστε φυσικό, περιστρέφεται και γύρω από ζητήματα ενίσχυσης του ρόλου του κριτικού στοχασμού σε πρακτικό επίπεδο, με στόχο τη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης για την εκπαίδευση των ενηλίκων, αποτυπώνοντας έτσι το ενδιαφέρον αλλά και την ανησυχία πολλών θεωρητικών και εκπαιδευτών για τη διαμόρφωση και τις προοπτικές του πεδίου. Ιδιαίτερα σήμερα, όταν αυτό πλέον τείνει να

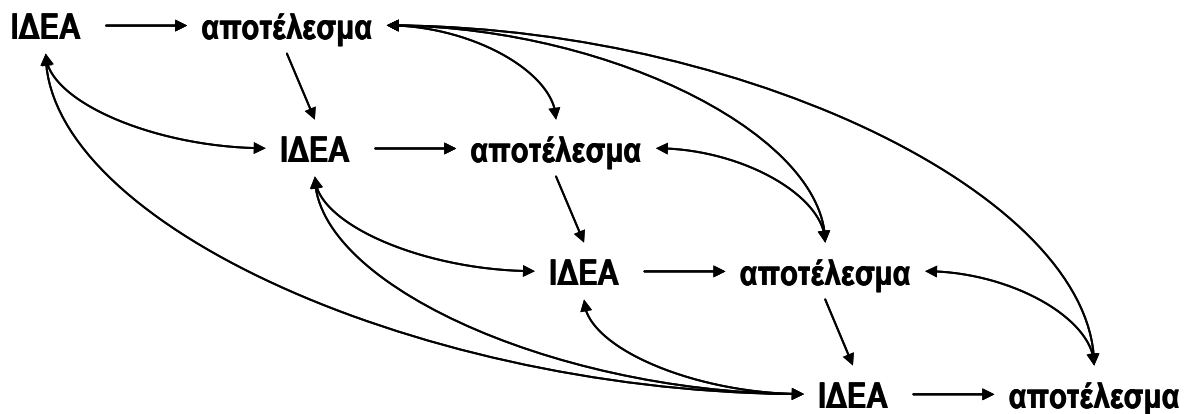


συνδεθεί με την αντίληψη της παγκοσμιοποιημένης και ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μονοδιάστατη πρακτική της αποκλειστικής ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων και στη συντήρηση ενός κανονιστικού συστήματος ιδεών και αξιών που η πρακτική αυτή επιβάλλει, η ανάγκη οργάνωσης ενός πλαισίου δράσης που θα ενισχύει μία κριτική θεωρία μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι επιτακτική.

Ο 'ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ' ΩΣ EX POST FACTO ΣΥΝΘΗΚΗ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ: ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ;

Η ερμηνεία που δίνεται στην έννοια του κριτικού στοχασμού στη βιβλιογραφία που αφορά στο συγκεκριμένο πεδίο μελέτης, αν και εξαιρετικά σημαντική για τη διαμόρφωση μίας αξιόπιστης θεωρίας μάθησης ενηλίκων, είναι πολύ συχνά ίδια με αυτή που δίνεται στις έννοιες του στοχασμού και της κριτικής σκέψης. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως πρόκειται για έννοιες απολύτως ταυτόσημες. Στην εκπαίδευση ενηλίκων με τον όρο 'στοχασμός' αναφερόμαστε συνήθως στη νοητική εκείνη διαδικασία κατά την οποία ανακαλούμε μία εμπειρία, την επεξεργαζόμαστε και την αξιολογούμε (συλλογισμός)¹⁸⁴. Ο Dewey (1933), που θεωρείται ο εισηγητής της έννοιας του στοχασμού στην ανθρώπινη μάθηση και στην ανάπτυξη, χρησιμοποιεί τους όρους 'στοχασμός' και 'στοχαστική σκέψη', εναλλάξ χωρίς να τους διαφοροποιεί (βλέπε King & Kitchener, 1994). Για τον Dewey (1933: 118) ο στοχασμός αφορά στην επίλυση μίας «μπερδεμένης» (confusing) κατάστασης ή ενός προβλήματος (problematic situation). Η στοχαστική σκέψη (reflective thought) όπως αναφέρει είναι μία ενεργή (active), επίμονη (persistent) και προσεκτική εκτίμηση κάθε αντίληψης ή κάθε υποτιθέμενης μορφής γνώσης (supposed form of knowledge) βάσει των επιχειρημάτων που τη στηρίζουν, αλλά και των τελικών αποτελεσμάτων ή των συνεπειών στις οποίες ενδέχεται να οδηγήσει. Ο Dewey (1933) υποστήριζε ακόμη πως η απλή πράξη (doing) ή η δράση (activity) δεν είναι αρκετή για να οδηγήσει στη μάθηση. Η πράξη θα πρέπει να γίνει προσπάθεια (trying) –ένα ενεργός πειραματισμός με ό,τι μας περιβάλλει– ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον κόσμο (βλέπε σχετικά Raelin, 2000). Η εκτίμηση αυτή δεν περιλαμβάνει απλά μία αλληλουχία ιδεών (sequence of ideas), αλλά μία συν-αλληλουχία (con-sequence) ή όπως χαρακτηριστικά εξηγεί, μία 'συναπτή διαδοχή' ιδεών (consecutive ordering), στην οποία η κάθε ιδέα προσδιορίζει το περιεχόμενο της επόμενης ως λογικό αποτέλεσμα της προηγούμενης (Σχήμα 1), και κάθε λογικό αποτέλεσμα (outcome) στηρίζεται ή/και αναφέρεται στα αποτελέσματα των προηγούμενων ιδεών (διαλεκτική αλληλεπίδραση).

¹⁸⁴ Βλέπε σχετικά την προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker (1985: 19) αλλά και του More (1974) οι οποίοι συνδέουν το στοχασμό και με τα συναισθήματα (affect) ή την πιο «ρομαντική» προσέγγιση της Greene (1986: 441) που συνδέει το στοχασμό και με την ανθρώπινη φαντασία (imagination). Ωστόσο όσο και αν τέτοιου είδους προσεγγίσεις –τις οποίες και συμμερίζομαι σε μεγάλο βαθμό– αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στον όρο, τον περιορίζουν, οριοθετώντας τον ως μία κατά βάση εξατομικευμένη νοητική διεργασία από την οποία αποκλείεται το συμπεριφορικό στοιχείο (η συμπεριφορά μας ή ο τρόπος προσέγγισής της σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή) και ο διάλογος (dialogue) ή η αλληλεπίδρασή μας με άλλους οι οποίοι εμπλέκονται στην κατάσταση/εμπειρία την οποία επεξεργαζόμαστε (βλέπε σχετικά Cinnamond & Zimpher, 1990: 67).



Σχήμα 29

Η συν-αλληλουχία ιδεών στη στοχαστική σκέψη του Dewey.

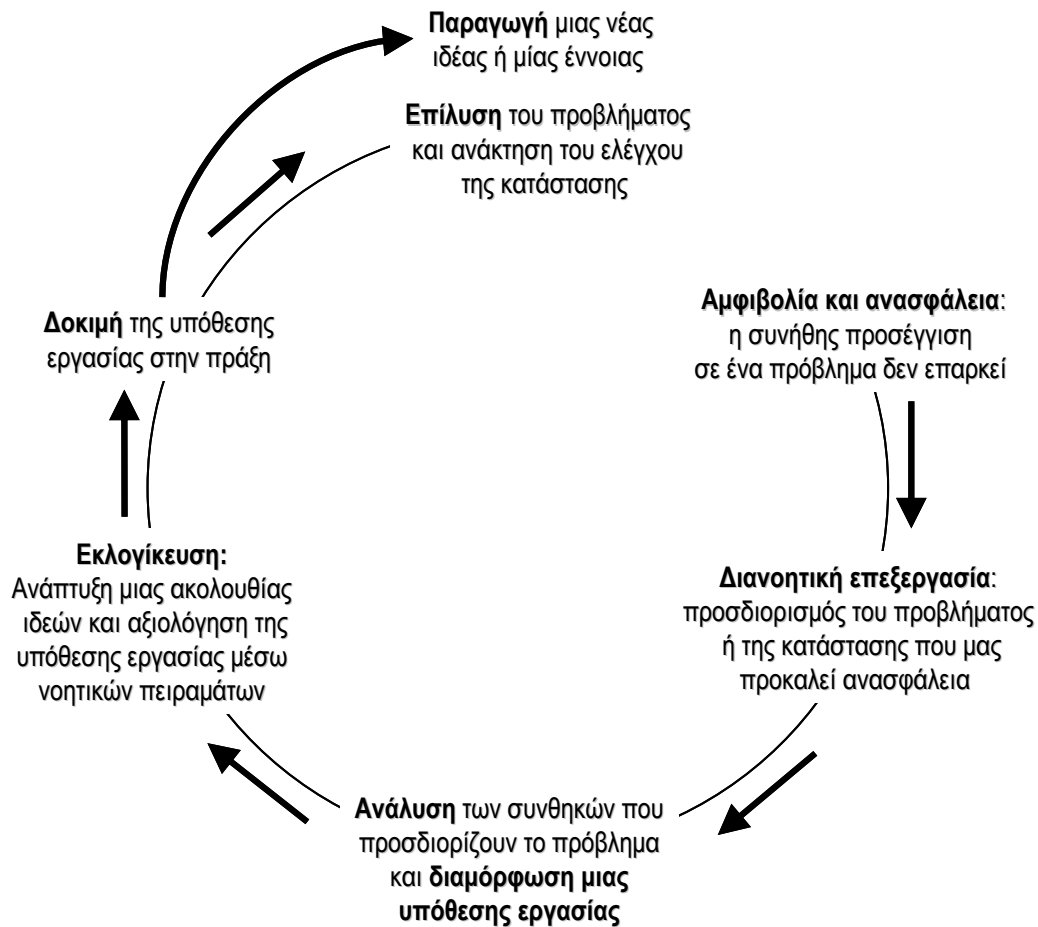
Συνήθως η παραγωγή μιας συν-αλληλουχίας ιδεών σχετίζεται με την εκλογίκευση ενός προβλήματος ή μίας απαιτητικής ή περίπλοκης κατάστασης και την επιλογή της καταλληλότερης λύσης στο πρόβλημα μέσω της αξιολόγησης μίας υπόθεσης εργασίας. Το αποτέλεσμα ωστόσο αφορά στην επιλογή και δοκιμή/έλεγχο της υπόθεσης εργασίας στην πράξη που θα οδηγήσει στην δημιουργία μιας νέας ιδέας, κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή για τον Dewey αποτελεί και την επιτομή της στοχαστικής σκέψης (κριτική σκέψη).

Για τον Dewey επομένως η στοχαστική σκέψη είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρία, τις παρορμήσεις και τους σκοπούς μας¹⁸⁵. Τα παραπάνω στοιχεία μέσα από τη *διαλεκτική αλληλεπίδρασή* τους οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα της μάθησης, που είναι η λήψη απόφασης και για το λόγο αυτό αποτελούν και συστατικά στοιχεία της προσέγγισης του. Στο πλαίσιο αυτό η λειτουργική διαδικασία της μάθησης για τον Dewey, στηρίζεται σε δύο κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο είναι πως η μάθηση επιδρά εκπαιδευτικά όταν δεν αντιμετωπίζεται ως περιστασιακή ή μεμονωμένη αλλά ως αποτέλεσμα σύνδεσης διαφορετικών εμπειριών. Το δεύτερο κριτήριο είναι πως η μάθηση επιδρά εκπαιδευτικά όταν ακόμη και τα θεωρούμενα υποκειμενικά στοιχεία τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση κάποιας παρελθοντικής εμπειρίας, δημιουργούν νοηματικές συναρτήσεις (αλληλουχίες) με το κοινωνικό παρόν. Βάσει των παραπάνω κριτηρίων η στοχαστική σκέψη είναι μία μάλλον διανοητική λειτουργία για τον Dewey, η οποία αναλύεται σε πέντε φάσεις¹⁸⁶ (βλέπε Σχήμα 2) που είναι οι εξής: (1) *προβλήματα, προτάσεις ή αντιλήψεις* (suggestions) για τις οποίες η σκέψη μας επιθυμεί να προτείνει κάποιες λύσεις, (2) *επεξεργασία* της περιπλοκότητας (intellectualization of the difficulty or perplexity) του προβλήματος του οποίου τη λύση επιθυμούμε, (3) *χρήση υποθέσεων* που θα μας βοηθήσουν στην παρατήρηση και τη συλλογή του απαραίτητου υλικού για την επίλυση του προβλήματος, (4) *ανάλυση* των υποθέσεων και των δεδομένων που έχουμε συλλέξει και την αποτίμησή τους, (5) *δοκιμή* (testing) των υποθέσεων στην πράξη ή σε φαντασιακό επίπεδο (overt or imaginative action). Ωστόσο για την προσέγγισή του αυτή ο Dewey δέχτηκε αρκετή κριτική, κυρίως λόγω του ότι –αν και δεν το αποσαφηνίζει επαρκώς– δημιουργεί ένα μηχανιστικό πλαίσιο γραμμικής οργάνωσης της διαδικασίας μάθησης, στο οποίο ωστόσο δεν προσδιορίζει κανέναν κανόνα λειτουργίας. Εντούτοις χρησιμοποιώντας τους όρους «φάσεις» και «στάδια» οργάνωσης, δημιουργεί ένα άλλοθι για τους επικριτές του οι οποίοι ερμηνεύουν την προσέγγισή του με βάση μία λογική αλληλουχία των σταδίων που προτείνει. Πιθανότατα όπως σημειώνει ο Smith (1999), να είχε και ο ίδιος κάποιες αμφιβολίες για το αν θα έπρεπε να θέσει

¹⁸⁵ Για τον Dewey αν και ο στοχασμός δεν είναι συνώνυμος της αγαθής σκέψης ή της φρόνησης αποτελεί ένα διάχυτο (pervasive) και αυτο-επανορθούμενο (self-rectifying) ανθρώπινο φαινόμενο.

¹⁸⁶ Βάσει της προσέγγισης του ο Dewey (1933: 199-209) καταλήγει στην οργάνωση πέντε χαρακτηριστικών ή φάσεων που προσδιορίζουν την ανθρώπινη σκέψη (βλέπε σχετικά το Σχήμα 2 καθώς και την ανάλυση του Miettinen, 2000: 54-72).

ένα σαφές πλαίσιο στο οποίο θα προσδιοριζόταν με ακρίβεια η μέθοδος ή ο τρόπος λειτουργίας αυτής της αλληλουχίας των φάσεων που προτείνει.



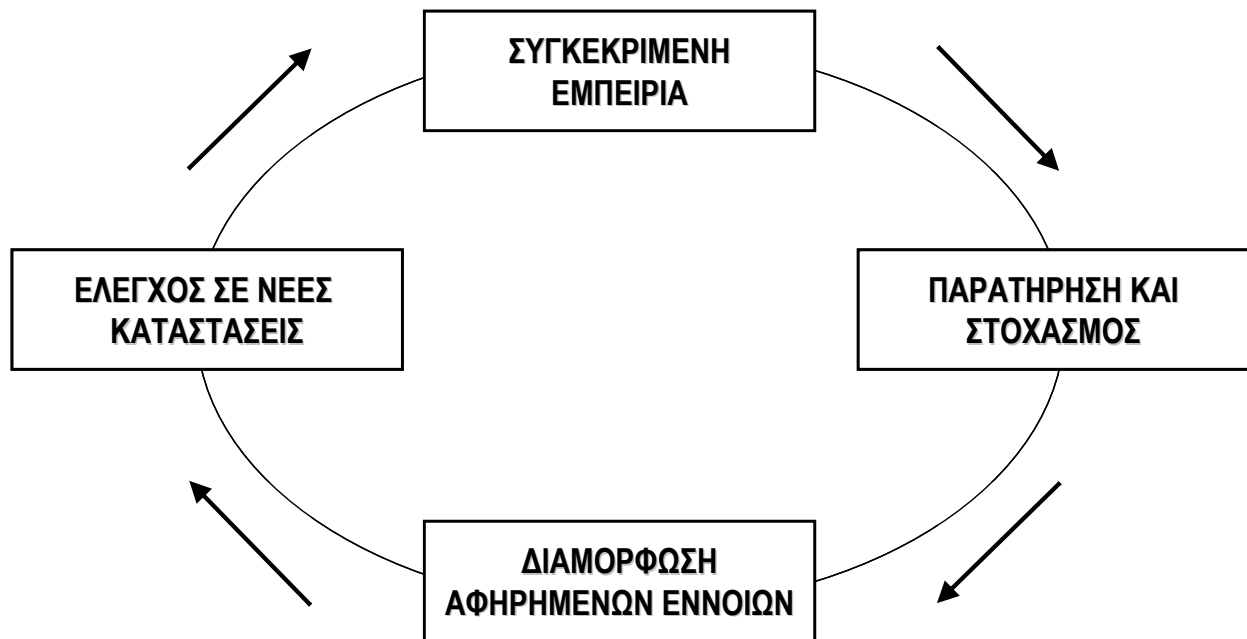
Σχήμα 30

Η προσέγγιση του Dewey για τη στοχαστική σκέψη και τη δράση
Προσαρμογή και απόδοση από Miettinen, 2000: 65.

Η επίδραση της προσέγγισης του Dewey είναι ιδιαίτερα εμφανής σε μία πολύ γνωστή προσέγγιση στη μάθηση των ενηλίκων η οποία αν και δεν αξιοποιεί πλήρως και σε βαθμό που να δικαιολογεί απόλυτα το συσχετισμό της με το στοχασμό ή την κριτική σκέψη (όπως τουλάχιστον προσεγγίζονται από τον Dewey), οδήγησε στη διαμόρφωση ενός πλαισίου οργάνωσης μιας θεωρίας εμπειρικής μάθησης. Πρόκειται φυσικά για την προσέγγιση των Kolb & Fry (1975) την οποία αργότερα εξέλιξε ο Kolb (1984, 1993)¹⁸⁷. Οι Kolb & Fry συνδέουν αρχικά τη μάθηση μέσω της εμπειρίας με δύο τύπους μνήμης: την 'επεισοδιακή' (episodic memory) η οποία αφορά σε

¹⁸⁷ Ο Miettinen (2000: 70) ωστόσο υποστηρίζει πως η προσέγγιση του Kolb (1984) είναι άκρως εκλεκτικιστική και δεν είναι ούτε θεωρητικά αλλά ούτε και επιστημολογικά κοντά σε αυτή του Dewey, κι αυτό γιατί ο Kolb δεν δίνει ακριβή ερμηνεία της προσέγγισης του Dewey στη σημασία της εμπειρίας στη μάθηση και στο ρόλο της στοχαστικής σκέψης. Συγκεκριμένα σημειώνει πως στην προσέγγιση του Dewey δεν υφίσταται η στοχαστική σκέψη χωρίς την δημιουργία μιας ανισορροπίας στις συνήθειες και στον τρόπο με τον οποίο συνήθως δρούμε και σκεπτόμαστε, και χωρίς υποθέσεις οι οποίες δοκιμάζονται στην πράξη, και καταλήγει πως εν τέλει για τον Dewey ο ρόλος της εμπειρίας στην ανθρώπινη σκέψη περιλαμβάνει την αντικειμενικοποίηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ανθρώπινης φύσης και του περιβάλλοντος. Ωστόσο εδώ υπάρχει και η άλλη άποψη. Οι Cinnamon & Zimpher (1990: 58) κάνοντας την κριτική τους στην προσέγγιση του Dewey, σημειώνουν πως δεν υπάρχει καμία σαφής αναφορά στο στοχασμό ως αλληλεπιδραστική ή διαλογική διαδικασία και πως η προσέγγισή του στηρίζεται εξ ολοκλήρου στο ότι ο καθένας στοχάζεται πάνω σε μια εμπειρία ατομικά, αν και θεωρώ πως σε κάποιο βαθμό η διαδικασία αυτή εν μέρει αμβλύνεται κυρίως μέσω του ενεργού πειραματισμού (active experimentation) που προτείνει ο Dewey, που εκ των πραγμάτων απαιτεί ανατροφοδότηση.

συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες (επεισόδια) και τη 'σημασιολογική' (semantic memory) η οποία αφορά στην εσωτερικευμένη, γενικευμένη γνώση η οποία υπερβαίνει τις συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες. Στην εμπειρική μάθηση οι προσωπικές μας εμπειρίες αποθηκεύονται στην 'επεισοδιακή' μνήμη και χρησιμεύουν για τη κατασκευή γενικευμένης γνώσης στη 'σημασιολογική' μνήμη. Οι Kolb & Fry στηριζόμενοι στην προσέγγιση του Lewin¹⁸⁸, αποτυπώνουν τη διαδικασία αυτή σχηματικά σε έναν απλουστευμένο κύκλο μάθησης (Σχήμα 3), ο οποίος ξεκινά από τον εντοπισμό και την οριοθέτηση μιας συγκεκριμένης εμπειρίας και προχωρά στην παρατήρηση και στο στοχασμό, με στόχο τη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου αναφοράς μέσα στο οποίο κατασκευάζονται και οργανώνονται έννοιες και ιδέες που ερμηνεύουν τη συγκεκριμένη εμπειρία, με απώτερο στόχο τη δοκιμή και το έλεγχό τους σε νέες καταστάσεις και εμπειρίες με συγκεκριμένο περιεχόμενο.



Σχήμα 31

Το μοντέλο εμπειρικής μάθησης των Kolb & Fry βάσει της προσέγγισης του Lewin
Προσαρμογή και απόδοση από Smith, 2001: www.infed.org/b-explrn.htm

Ο κύκλος μάθησης έχει σημείο έναρξης οποιαδήποτε από τις τέσσερις φάσεις του και θα πρέπει να ιδωθεί ως ελικοειδές (spiral) το οποίο κινείται με φορά προς νέες και βελτιωμένες εμπειρίες. Παρά το ότι όλες οι φάσεις του κύκλου είναι εξίσου σημαντικές, οι Kolb & Fry θεωρούν πως οι ενήλικοι διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση ήτοι επιλέγουν κάποια από τις τέσσερις φάσεις ως την εναρκτήρια.

Μία ακόμη θεωρητική προσέγγιση η οποία διαμορφώνεται στο ίδιο πλαίσιο διαχωρισμού της μαθησιακής διαδικασίας μέσω του στοχασμού σε φάσεις ή στάδια είναι και αυτή του Jarvis (1987). Με σχετική έρευνα ο Jarvis έδειξε πως οι ενήλικοι ανταποκρίνονται με τελείως διαφορετικό τρόπο σε μία πιθανή μαθησιακή κατάσταση (potential learning situation) ενδεχόμενο που μπορεί να μην τους οδηγήσει απαραίτητα στη μάθηση (non-learning)¹⁸⁹, ή που

¹⁸⁸ Σύμφωνα με τον Miettinen (2000: 57), η απόδοση της συγκεκριμένης προσέγγισης του Kolb στον Lewin, είναι εντελώς παραπλανητική, κι αυτό διότι ο ίδιος ο Kolb δεν παραπέμπει άμεσα στον ίδιο τον Lewin, αλλά σε μία αναφορά του Lippitt για την εργασία του Lewin και της ομάδας του στο MIT το 1946.

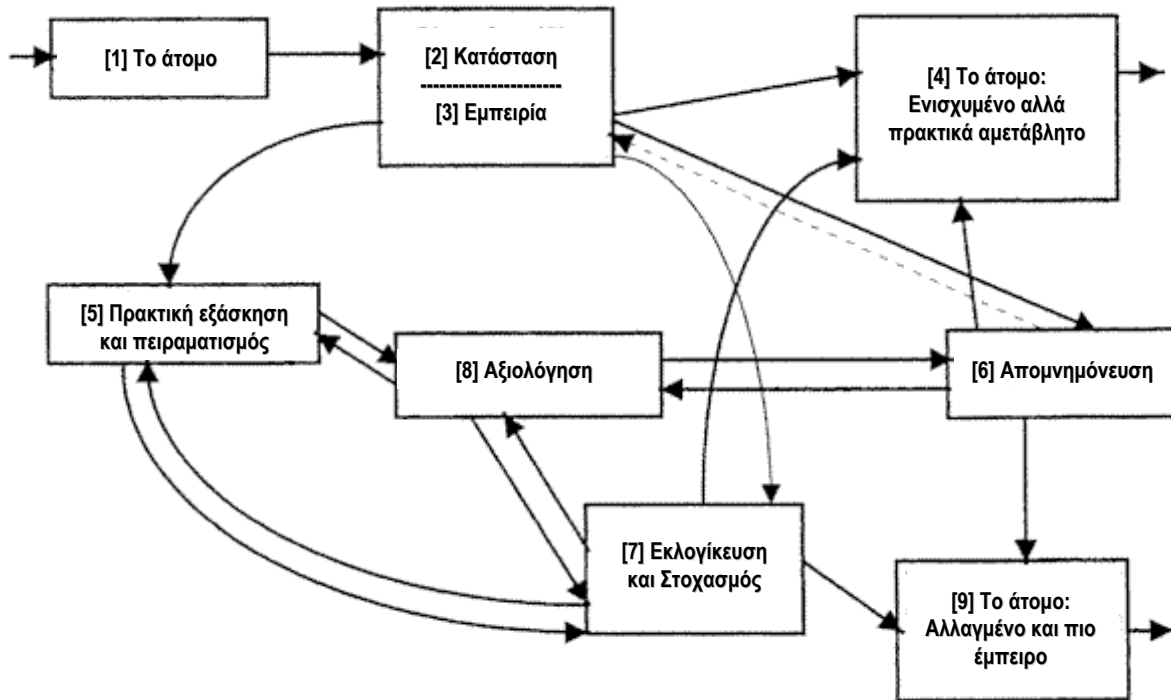
¹⁸⁹ Στην περίπτωση αυτή ο Jarvis αναφέρεται σε τρεις λειτουργίες ή χαρακτηριστικά: Ένδειξη (presumption). Εδώ το άτομο αλληλεπιδρά μέσα από αναμενόμενες μαθημένες συμπεριφορές. Αδιαφορία (non-consideration). Εδώ το άτομο δεν ανταποκρίνεται σε κάποια ενδεχόμενη μαθησιακή κατάσταση. Απόρριψη (rejection).



μπορεί να τους οδηγήσει είτε στη μη-στοχαστική μάθηση ή μάθηση χωρίς στοχασμό (non-reflective learning)¹⁹⁰ είτε στη στοχαστική μάθηση ή μάθηση με στοχασμό (reflective learning)¹⁹¹ όπως σημειώνει χαρακτηριστικά (Σχήμα 4). Ο Jarvis (1995) καταλήγει πως η μη-μάθηση (non-learning) είναι το αποτέλεσμα της ελλιπούς ανταπόκρισης του ατόμου σε μία μαθησιακή κατάσταση ή σε ένα γεγονός ή σε μια εμπειρία. Η μη στοχαστική μάθηση είναι το αποτέλεσμα της ανταπόκρισης του ατόμου σε εμπειρίες ή σε γεγονότα που δεν τα έχει σκεφτεί διεξοδικά (είτε γιατί δεν είναι σε θέση γιατί κάποιος άλλος του το επιβάλλει είτε γιατί δεν το θεωρεί απαραίτητο, όπως για παράδειγμα η απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων για την άσκηση ενός χειρωνακτικού επαγγέλματος ή για τη φυσική άσκηση ή ακόμη –αλλά όχι πάντα– και για τη χρήση της γλώσσας). Η στοχαστική μάθηση είναι ωστόσο μία νοητική διαδικασία που οδηγεί σε μια συνειδητή επιλογή μέσω της οποίας το άτομο μπορεί να οδηγηθεί στην απόκτηση πρακτικά χρήσιμης για το ίδιο (pragmatic) γνώσης. Ενώ όμως η προσέγγιση του Jarvis συμπληρώνει με εύστοχο τρόπο την προσέγγιση του Kolb, δημιουργεί αρκετά προβλήματα. Υπάρχει ακόμη το μεγάλο ζήτημα της αλληλουχίας φάσεων ή σταδίων. Πολλές από τις διαδικασίες που περιγράφονται στην προσέγγισή του, ενδέχεται να συμβαίνουν ταυτόχρονα, ωστόσο και ο Jarvis πέφτει θα λέγαμε στην «παγίδα» της οργάνωσης μίας αντίληψης που βασίζεται σε στάδια. Επιπλέον όπως και στην περίπτωση του Kolb υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα πάνω στα οποία βασίζεται η συγκεκριμένη προσέγγιση. Επίσης ανακύπτουν ερωτήματα όπως για το εάν πρόκειται για διαφορετικά χαρακτηριστικά ή απλά για διαδρομές μεταξύ διαδικασιών οι οποίες ωστόσο θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν και να παρουσιαστούν με έναν πιο συνοπτικό τρόπο.

¹⁹⁰ Εδώ ο Jarvis ξεχωρίζει τις παρακάτω λειτουργίες (βλέπε ταυτόχρονα το Σχήμα 4): Προ-συνείδηση (pre-conscious) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 4 ή 9). Πρόκειται για χαρακτηριστικό που προκύπτει από καθημερινές εμπειρίες τις οποίες δεν σκεφτόμαστε σε βάθος, αλλά τις αντιμετωπίζουμε εντελώς επιφανειακά. Εξάσκηση (practice) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 5 προς στοιχείο 8 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 4 ή 9). Πρόκειται για χαρακτηριστικό που παραδοσιακά συνδέεται και περιορίζεται σε διαδικασίες όπως η κατάρτιση σε ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, ή στην απόκτηση συγκεκριμένων σωματικών δεξιοτήτων, ενώ ενίοτε μπορεί να αναφέρεται και στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Απομνημόνευση (memorization) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 6 και πιθανώς προς στοιχείο 8 ή 6 και μετά προς στοιχείο 4 ή 9).

¹⁹¹ Εδώ ο Jarvis κάνει τον παρακάτω διαχωρισμό (βλέπε ταυτόχρονα το Σχήμα 4): Περίσκεψη (contemplation) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 7 προς στοιχείο 8 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 9). Εδώ το άτομο σκέφτεται και αποφασίζει συνειδητά επάνω σε ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση. Στοχαστική δράση (reflective practice) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 5) προς στοιχείο 7 προς στοιχείο 5 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 9). Αυτό το χαρακτηριστικό είναι πολύ κοντά σε αυτό που ο Schön (1983) περιγράφει ως στοχασμός στην πράξη (κατά τη διάρκεια) και για την πράξη (μετά την ολοκλήρωσή της) (on action και in action). Εμπειρική μάθηση (experiential learning) (στοιχεία 1-3 προς στοιχείο 7 προς στοιχείο 5 προς στοιχείο 7 προς στοιχείο 8 προς στοιχείο 6 προς στοιχείο 9). Η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτάμε πραγματική (ωφέλιμη) γνώση (pragmatic knowledge).



Σχήμα 32

Η προσέγγιση του Jarvis στη μάθηση μέσω του στοχασμού
Προσαρμογή και απόδοση από Smith, 2001: www.infed.org/b-explrn.htm

Η σημαντικότερη μέχρι σήμερα προσέγγιση της έννοιας του κριτικού στοχασμού η οποία επηρέασε τους περισσότερους θεωρητικούς στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, και η οποία συνδέεται με την ανάγκη για ανάληψη δράσης, είναι αναμφισβήτητη αυτή του Jack Mezirow (1978, 1981, 1990, 1991, 2000 & 2003) που εισηγείται την οργάνωση μιας κριτικής θεωρίας εκπαίδευσης ενηλίκων την οποία συνδέει με τη διαδικασία του *μετασχηματισμού της προοπτικής* (perspective transformation)¹⁹² της αντίληψης μας ή του

¹⁹² Η συγκεκριμένη έννοια έχει χρησιμοποιηθεί και από ερευνητές όπως οι Erikson, Gould, Kohlberg και Levinson, για να αποδώσει (τουλάχιστον νοητικά) τη διαδικασία μετάβασης από ένα στάδιο ανάπτυξης σε ένα άλλο (βλέπε σχετικά Mezirow, 1981: 13 κ.εξ.). Ωστόσο, η απόδοση στην ελληνική γλώσσα ενός όρου ο οποίος αφορά στο μετασχηματισμό της ανθρώπινης εμπειρίας μέσω της διαρκούς νοηματοδότησής της αποδεικνύεται εξαιρετικά προβληματικός. Προσωπικά αποφεύγω τη χρήση αδόκιμων όρων στην ελληνική όπως «προοπτικός μετασχηματισμός» (ο επιθετικός προσδιορισμός «προοπτικός» στην έννοια του μετασχηματισμού είναι άστοχος) ή «μετασχηματιστική προοπτική» (η προοπτική αποκτά μετασχηματιστική [sic] ιδιότητα) διότι αποδίδουν μία ποιότητα ενεργητικής αλλαγής η οποία αφορά στη χειραφέτηση μέσω της ανάληψης δράσης, στον ίδιο το μετασχηματισμό και όχι στην εμπειρία η οποία ουσιαστικά αλλάζει και μετασχηματίζεται. Ενώ ο συγκεκριμένος όρος αφορά στο μετασχηματισμό της οπτικής μας ή της προοπτικής μας σε σχέση με μια εμπειρία, μέσω της νοηματοδότησης. Για το λόγο αυτό αποδίδω το συγκεκριμένο όρο «perspective transformation» ως «μετασχηματισμό της οπτικής ή της αντίληψής μας». Ο ίδιος ο Mezirow (1981) άλλωστε, επισημαίνει πως η έννοια της χειραφετητικής δράσης (emancipatory action) είναι συνώνυμη της έννοιας του μετασχηματισμού της προοπτικής (perspective transformation). Αυτός ο τρόπος μάθησης περιγράφεται από τον ίδιο σε μία έρευνα με γυναίκες οι οποίες συμμετείχαν σε προγράμματα επανεκπαίδευσης (college re-entry programs) την οποία διεξήγε το 1978. Μέσω συνεντεύξεων που έκανε στις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα του ο Mezirow διαπίστωσε πως η μετάβαση που συνδέεται με τις υπαρξιακές ανησυχίες κατά την περίοδο της ενηλικίωσης, συνδέεται με μία διαδικασία διαδοχικών μετασχηματισμών (succession of transformations) του τρόπου νοηματοδότησης ή καλύτερα της οπτικής μέσω της οποίας νοηματοδοτείται η ανθρώπινη εμπειρία (meaning perspective). Ο όρος 'νοηματοδότηση' αναφέρεται στην περίπτωση αυτή στη δομή των ψυχοπολιτισμικών αντιλήψεων (psycho-cultural assumptions) βάσει των οποίων ενσωματώνεται και μετασχηματίζεται μία νέα εμπειρία μέσα στο εμπειρικό μας σύστημα, έτσι όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από παλιότερες εμπειρίες. Για πολλές από τις γυναίκες τις οποίες μελέτησε ο Mezirow τέτοιου είδους ψυχο-πολιτισμικές αντιλήψεις αφορούν για παράδειγμα σε παραδοσιακές στερεοτυπικές προσεγγίσεις του γυναικείου ρόλου καθώς και τις πολύ συχνά



τρόπου με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο που μας περιβάλλει και προσεγγίζουμε τις εμπειρίες μας και στην οποία διαδικασία ο κριτικός στοχασμός έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Ο Mezirow (1981: 4-5) φανερά επηρεασμένος από τον Jürgen Habermas¹⁹³, υποστηρίζει πως υπάρχουν τρία συνδεδεμένα μεταξύ τους πεδία μάθησης (learning domains) στην εκπαίδευση ενηλίκων: το τεχνικό (technical), το πρακτικό (practical) και το χειραφετητικό (emancipatory)¹⁹⁴ που αποτελεί και τη βάση της προσέγγισής του¹⁹⁵. Τα πεδία αυτά θεμελιώνονται σε διαφορετικούς τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι: την εργασία (work)¹⁹⁶, την αλληλεπίδραση (interaction)¹⁹⁷ και την εξουσία

εσωτερικευμένες πεποιθήσεις πολλών γυναικών οι οποίες υπεραμύνονταν των προσδοκιών των συγκεκριμένων ρόλων διότι τους είχαν αποδεχτεί και εσωτερικεύσει ως δεδομένους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο Mezirow καταλήγει πως ο μετασχηματισμός της προοπτικής μίας εμπειρίας (βλέπε Σχήμα 6) δεν είναι τίποτε άλλο από εκείνη η χειραφετητική διαδικασία μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε και προσεγγίζουμε κριτικά (και σε διαφορετικά επίπεδα) τον τρόπο εμφάνισης και τις αιτίες εσωτερικεύσης όλων εκείνων των ψυχο-πολιτισμικών αντιλήψεων οι οποίες μας εμποδίζουν να δούμε ξεκάθαρα τον εαυτό μας και το είδος των συσχετισμών του με τους άλλους. Αποτελεί όμως ταυτόχρονα και ένα μέσο ανασύνταξης (reconstituting) της εμπειρίας με τρόπο που θα μας επιτρέψει να την προσεγγίσουμε ως ένα αδιαίρετο σύνολο με στόχο την πληρέστερη κατανόησή της. Πρόκειται ουσιαστικά για εκείνη τη μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικοι αναγνωρίζουν καταρχήν τους πολιτισμικά καθορισμένους ρόλους τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι ρόλοι δημιουργούν συσχετισμούς μεταξύ των ατόμων, καθώς και τα αίτια για τη δημιουργία αυτών των συσχετισμών, και εν συνεχεία αναλαμβάνουν ενεργό δράση για να τους υπερβούν (βλέπε σχετικά Mezirow, 1981: 6-7).

¹⁹³ Σε πρώτη φάση (1981) από τα έργα του Habermas, 'Toward a rational society' (1970) και 'Knowledge and human interests' (1971), και στη συνέχεια (1990 & 1991) από τις εργασίες 'Legitimation crisis' (1976) και 'The theory of communicative action' (1984).

¹⁹⁴ Το συγκεκριμένο πεδίο ή περιοχή γνωστικού ενδιαφέροντος, αφορά στη γνώση του εαυτού (self-knowledge), ή διαφορετικά στον αυτο-στοχασμό (self-reflection), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και επικοινωνείται η βιογραφία και η ιστορία του καθενός (βλέπε σχετικά Habermas, 1970). Η χειραφέτηση αφορά στην ουσία στην κριτική αποτίμηση των κανόνων που οριοθετούν την ιστορία και τη βιογραφία, τους ρόλους μας και τις κοινωνικές μας προσδοκίες και στην αποδέσμευσή μας από γενετήσιες (libidinal), θεσμικές και περιβαλλοντικές δυνάμεις οι οποίες περιορίζουν τις επιλογές και τον έλεγχο της ζωής μας, και οι οποίες έχουν γίνει ευρέως αποδεκτές ως δεδομένες και πέρα από τον ανθρώπινο έλεγχο. Οι ιδέες που προέρχονται μέσω της κριτικής αυτο-αντίληψης (critical self-awareness), είναι για τον Mezirow χειραφετητικές στο βαθμό που κάποιος αντιλαμβάνεται την πηγή των προβλημάτων του, προσέγγιση που σε μεγάλο βαθμό ταυτίζεται με αυτή του Freire (1970).

¹⁹⁵ Ο Mezirow (1981: 17) ισχυρίζεται πως η κριτική θεωρία δεν έγινε αποτελεσματικά αντιληπτή από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων οι οποίοι δεν αντιλήφθηκαν ή δεν κατανόησαν τη διαφοροποίηση μεταξύ των τριών γνωστικών πεδίων (τεχνικό, πρακτικό και χειραφετητικό), υποθέτοντας πως ο τρόπος αναζήτησης (εμπειρικό-αναλυτικός) που σχετίζεται με το πρώτο πεδίο θα πρέπει να μπορεί να εφαρμοστεί και στα υπόλοιπα πεδία. Η συμπεριφορική προσέγγιση για παράδειγμα που αναπτύχθηκε στην εκπαίδευση ενηλίκων εξαιτίας αυτής της θεώρησης, οδήγησε στην τόσο ισχυρή αντίληψη πως η διευκόλυνση στη μάθηση μπορεί να γίνει μέσω του ελέγχου του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα η ίδια η έννοια της εκπαίδευσης να γίνεται κατανοητή ως η οργανωμένη προσπάθεια διευκόλυνσης της αλλαγής της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

¹⁹⁶ Ο συγκεκριμένος όρος σύμφωνα με τον Mezirow, αναφέρεται εν γένει στον τρόπο με τον οποίο ελέγχεται ή χειραγωγείται ο κόσμος που μας περιβάλλει. Αυτό απαιτεί εργαλειακή δράση (instrumental action), η οποία θα στηρίζεται στην εμπειρική γνώση και καθορίζεται από τεχνικούς κανόνες των οποίων η ισχύς εξαρτάται από την ισχύ των εμπειρικών ή αναλυτικών αληθινών προτάσεων (βλέπε σχετικά Κάλφας, 1978: 64).

¹⁹⁷ Ο Mezirow (1981: 4) υποστηρίζει μεταξύ άλλων, και βάσει του διαχωρισμού φυσικά που κάνει ο Habermas, πως η δεύτερη περιοχή γνωστικού ενδιαφέροντος που αφορά στην πρακτική γνώση, παραπέμπει στην αλληλεπίδραση ή στην επικοινωνιακή δράση (communicative action). Ο Κάλφας (1978: 64), επισημαίνει πως η οπτική του Habermas προϋποθέτει μια θεωρία της επικοινωνιακής ικανότητας. Η πραγματική «ορθολογικοποίηση» της αλληλεπίδρασης σημαίνει απελευθέρωση από τις επικοινωνιακές διαστρεβλώσεις, προϋποθέτει μια ιδανική κατάσταση όπου όλοι οι μετέχοντες θα είναι ίσοι όσον αφορά τη δυνατότητα να μετάσχουν στον κοινωνικό διάλογο. Και συμπληρώνει πως ο Habermas πιστεύει ότι η ιδέα μιας μορφής κοινωνικής ζωής όπου η αυτονομία και η υπευθυνότητα είναι δυνατές (πιθανές), αντιστοιχεί στη δομή της γλώσσας. Ο Mezirow (1981: 5), παραπέμποντας στο έργο του Habermas "Toward a rational society" (1970: 92), θεωρεί πως η μοναδικότητα της επικοινωνιακής δράσης απαιτεί ένα σύστημα (set) κατηγοριών που θα βοηθούν στην κατανόηση αλλά και στην περιγραφή και εξήγηση και το οποίο θα πρέπει να διαφοροποιείται από το αντίστοιχο σύστημα της εργαλειακής δράσης. Εδώ για πρώτη φορά εμφανίζεται και η ανάγκη



(power). Στο σημείο αυτό ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως ο Mezirow επηρεαζόμενος και από την αντίληψη του Freire για το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάληψη δράσης για τη χειραφέτηση, στην προσπάθειά του να συνδέσει τις αντιλήψεις του Habermas με τη δική του θεώρηση, υποστηρίζει πως ο μετασχηματισμός της προοπτικής μας στον οποίο επικεντρώνει η προσέγγισή του, ταυτίζεται με αυτό που ο Habermas θα έβλεπε ως την δυνατότητα ακριβούς και εις βάθος κατανόησης της ιστορικότητάς μας¹⁹⁸. Στο πλαίσιο αυτό ο Mezirow (1981) καταλήγει πως η *χειραφετητική δράση* είναι συνώνυμη του μετασχηματισμού της προοπτικής μας ή της αντίληψής μας. Για τον Mezirow (1981: 6-7) ο μετασχηματισμός αφορά σε εκείνη τη χειραφετητική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά τόσο κριτική συναίσθηση του τρόπου αλλά και των αιτιών οργάνωσης των ψυχο-πολιτισμικών αντιλήψεων οι οποίες επηρεάζουν το πως βλέπουμε τον εαυτό μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους, όσο και τη δυνατότητα να αναδιοργανώσει αυτή τη δομημένη κατασκευή για να επιτρέψει μια περισσότερο ολοκληρωμένη θεώρηση της εμπειρίας, ώστε να μπορεί να δράσει πιο αποτελεσματικά με βάση τα νέα δεδομένα που η αναδιοργανωμένη εμπειρία θα δημιουργήσει¹⁹⁹ (κριτική συνειδητοποίηση).

οργάνωσης ενός συστήματος το οποίο θα εξυπηρετεί την απόδοση νοήματος (meaning) μέσω της χρήσης γλωσσικών κατασκευών ή κωδίκων. Πρόκειται για την ανάγκη διαμόρφωσης ιστορικο-ερμηνευτικών και όχι τεχνικών κανόνων που στοχεύουν στην κατανόηση και στην αναζήτηση και όχι στον τεχνικό έλεγχο και τη χειραγώγηση. Η παραπάνω αντίληψη αποτελεί και το επίκεντρο της προσέγγισης του Freire (βλέπε σχετικά Freire, 1970).

¹⁹⁸ Εδώ όμως εντοπίζονται κάποια προβλήματα τα οποία συνδέονται με την απόδοση νοήματος μέσω της γλώσσας (επικοινωνία μέσω της χρήσης συναινετικά αποδεκτών γλωσσικών κωδίκων) που όπως φαίνεται ο Mezirow –ίσως και λόγω ένταξής του σε ένα σύστημα τυποποιημένης χρήσης της γλώσσας τη χρονική στιγμή που γράφει– τα αγνοεί ή εσκεμμένα τα παρακάμπει προκειμένου να εντάξει την αντίληψή του για τον μετασχηματισμό σε ένα κριτικό ιδεολογικό πλαίσιο. Πρόκειται ουσιαστικά για το ζήτημα της χρήσης της γλώσσας και ιδιαίτερα για τη χρήση του δημιουργικού-εκφραστικού λόγου και οπωσδήποτε για την ενοποίησή του με τον εργαλειώδη λόγο στην αναθεωρημένη προσέγγιση του Habermas –για την οποία ο Mezirow δεν κάνει λόγο ούτε στις μετέπειτα προσεγγίσεις του για τη νοηματοδότηση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Δεληγιώργη (1990: 167) το συγκεκριμένο ζήτημα που αφορά στη βλέψη για τη χειραφέτηση με την οποία είναι συνυφασμένη η γνώση που παράγουν οι συστηματικές επιστήμες όταν λειτουργούν κριτικά, υποβαθμίζεται στη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης. Έτσι οι προδιαγραφές της επικοινωνιακής γλώσσας όπως τις ορίζει ο Habermas, δεν διευκολύνουν αλλά αντίθετα υπονομεύουν τη γλώσσα της δημιουργίας και της έκφρασης, που είναι πολύ σημαντική στη νοηματοδότηση της ανθρώπινης εμπειρίας.

¹⁹⁹ Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει αυτό που ο Freire (1970) ονομάζει ‘προβληματική’ (problem posing). Δηλαδή το να προβληματιζόμαστε σε δεδομένους κοινωνικούς ρόλους και προσδοκίες καθώς και σε συνήθεις τρόπους δράσης αλλά και συναισθηματικές προσεγγίσεις για το πώς θα δράσουμε. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας αποτελεί για τον Freire και τη βασικό συστατικό στοιχείο της συνειδητοποίησης (conscientization). Ο Mezirow αναφέρει το φεμινιστικό κίνημα ως παράδειγμα της δυνατότητας επίτευξης της χειραφετητικής μάθησης μέσω της συνειδητοποίησης. Η φεμινιστική θεωρία και η πρακτική ισχύουν παγκοσμίως και απεικονίζουν τις σχέσεις εξουσίας που βρίσκονται στο επίκεντρο της κοινωνικής αλλά και της προσωπικής μας ζωής. Μελετώντας το ιστορικό πλαίσιο, καταδεικνύεται η μεγάλη ανάγκη συνειδητοποίησης των γυναικών –όπως και άλλων κοινωνικών ομάδων– και αποκαλύπτονται τα στοιχεία που έκαναν το κίνημα των γυναικών να αναδειχθεί, να επεκταθεί και να διαφοροποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου. Οι καταπιεσμένες γυναίκες που βίωσαν τη σεξιστική, καταπιεστική συμπεριφορά των ανδρών επί αιώνες, συνειδητοποίησαν ότι όποια παράπονα εξέφραζαν δημοσίως θα έπεφταν στο κενό (βλέπε σχετικά Hole & Levine 1971). Έτσι, προσανατολίστηκαν στη δημιουργία μιας δικής τους οργάνωσης και δεν προσπάθησαν να αλλάξουν το σύστημα από μέσα. Ο φεμινιστικός λόγος άρχισε σιγά-σιγά να ακούγεται κι έσπασε το νόμο της σιωπής (Freire 1970). Οι γυναίκες ουσιαστικά αποκήρυξαν την ανδρική καταπίεση επαναξιολογώντας και ερμηνεύοντας διαφορετικά τις εμπειρίες τους. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν δεν αντιμετωπιζόνταν πλέον ως προσωπικές αποτυχίες ή ατυχίες αλλά ως κοινός τόπος για όλες τις γυναίκες. Η γυναικεία συμπεριφορά δεν αποδιδόταν στην ιδιοσυγκρασία αλλά σε προκαθορισμένο ρόλο και κάθε προσωπικό πρόβλημα αποδιδόταν πια σε κοινωνικά αίτια και σε συγκεκριμένες πολιτικές. Η προσωπική εμπειρία εντάχθηκε και δικαιολογήθηκε μέσα στο πολιτικό πλαίσιο που βιώνονταν. Αυτό φυσικά, δεν αφορά μόνο στη γυναικεία χειραφέτηση αλλά και στη χειραφέτηση άλλων καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων. Η αφύπνιση της συνείδησης είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης της καταπίεσης. Αυτό που απαιτείται, αρχικά, είναι η αμφισβήτηση του κοινωνικοπολιτικού κατεστημένου. Όλα έχουν αφετηρία τον ίδιο μας τον εαυτό. Η ουσιαστική ανατροπή είναι η



Επομένως σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει ο Mezirow στηριζόμενος στον Habermas, το νόημα (meaning) ή η ερμηνεία μιας εμπειρίας γίνεται μάθηση όταν τη χρησιμοποιούμε για να πάρουμε κάποιες αποφάσεις ή για να προβούμε σε κάποια ενέργεια. Η μάθηση επομένως μπορεί να ορισθεί και ως η διαδικασία που μας οδηγεί σε μια νέα, αναθεωρημένη ερμηνεία μιας εμπειρίας που με τη σειρά της, μας οδηγεί στην κατανόηση, στην αξιολόγηση και στην δράση (Mezirow, 1990). Ο Mezirow (1981: 9-11) στην προσπάθειά του να στηρίξει τη θεώρησή του και βασιζόμενος σε σχετική έρευνα που είχε κάνει το 1978 για την επιστροφή των γυναικών στην εκπαίδευση, ισχυρίζεται πως τα στοιχεία που καθορίζουν το περιεχόμενο του μετασχηματισμού είναι κυρίως ψυχολογικές και πολιτισμικές πεποιθήσεις (αντιλήψεις, σκέψεις δράσεις και συνήθειες) που μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης²⁰⁰ (critical awareness κατά τον Freire ή critical consciousness για τον Mezirow) πρέπει να ανασκευαστούν από ένα άλλο σύστημα πεποιθήσεων το οποίο θα δίνει μια επαρκέστερη ερμηνεία της εμπειρίας. Αποτυπώνοντας τη θεώρησή του για το ρόλο του κριτικού στοχασμού στον μετασχηματισμό, θεωρεί πως αυτός (ο μετασχηματισμός) συνδέεται με την κριτική συνειδητοποίηση εννοιών, ψυχολογικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων, σκέψεων, ιδεών καθώς και συνηθειών, και καταλήγει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου γενικού μεν καθοριστικού δε για τη διαμόρφωση μιας κριτικής αντίληψης για τη μάθηση ενηλίκων, βάσει του οποίου διαμορφώνονται οι θεμελιώδεις διαστάσεις του κριτικού στοχασμού²⁰¹ (Σχήμα 5).

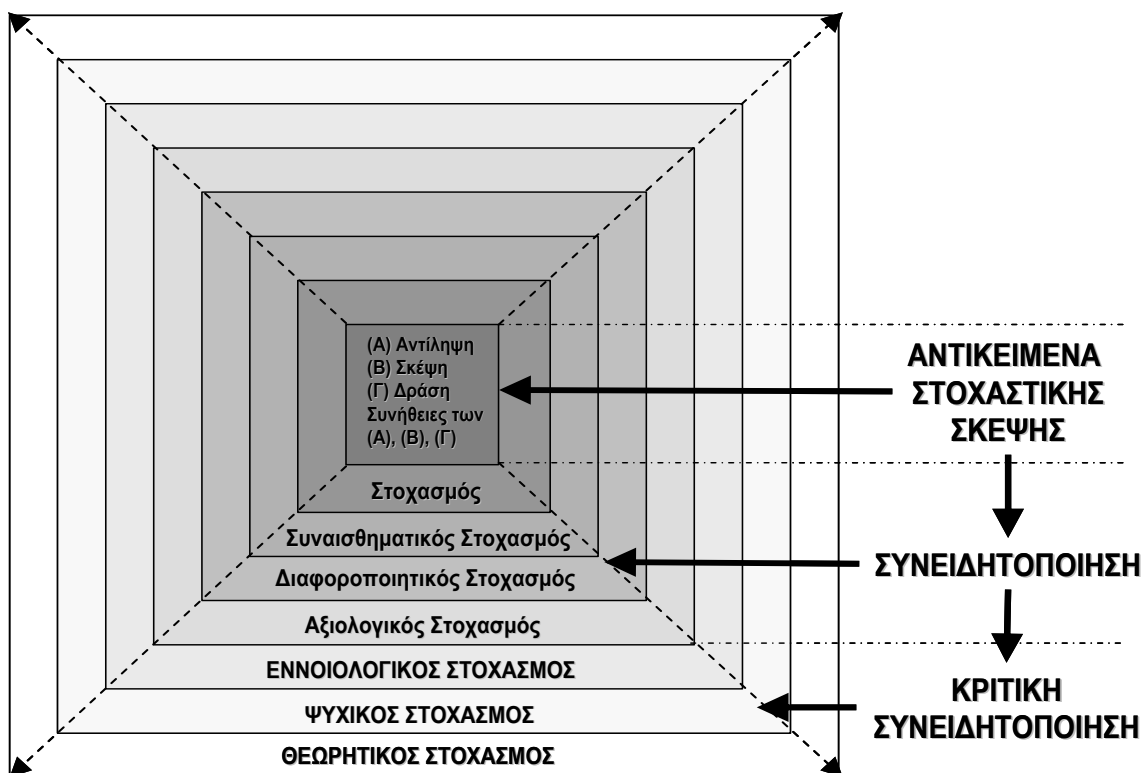
αποστασιοποίηση (alienation) από τις δοσμένες απαντήσεις στα προβλήματα και από τις προαποφασισμένες ερμηνείες των εμπειριών μας, καθώς και η ανίχνευση των δικών μας ενδιαφερόντων και προθέσεων. Επειδή τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες μας υπαγορεύονται από τις κοινωνικές νόρμες άλλο αισθανόμαστε πραγματικά και άλλο μας υπαγορεύει η πραγματικότητα στην οποία ζούμε. Επίσης, είναι σημαντικό βήμα προς τη συνειδητοποίηση, η συζήτηση με άλλους ανθρώπους και η ανίχνευση κοινών εμπειριών και ενδιαφερόντων, γιατί έτσι μπορεί να ανακαλύψουμε τι άλλο θα μπορούσαμε να θέλουμε ή τι άλλο θα ήταν καλό για μας. Τι θα ήταν ωφέλιμο για μας, είναι κυρίως μια διαδικασία ανάπλασης/ανασκόπησης του παρελθόντος. Η αναδρομή στις προσωπικές εμπειρίες και η συζήτηση κοινών εμπειριών με άλλα άτομα μέσα σε μια ομάδα, είναι σημαντική για τη διαφώτιση των μελών της ομάδας σχετικά με την καταπίεση που υφίστανται. Μέσα από τον κοινό στοχασμό οι εμπειρίες αποπροσωποποιούνται και η ζωή μας αποκτά άλλο νόημα. Στη φάση της συνειδητοποίησης κυριαρχεί η στοχαστική σκέψη που είναι η αναπόληση και η κατανόηση των εμπειριών μας. Η κατανόηση οδηγεί σε νέες ερμηνείες των εμπειριών και σε διαφορετικές πράξεις ή πιθανότητες δράσης. Η συνειδητοποίηση είναι μια διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης γιατί αλλάζει η δομή και το πλαίσιο της εμπειρίας καθώς και οι παράμετροι που οδηγούν στη δράση (βλέπε σχετικά Hart, 1990).

²⁰⁰ Πρόκειται για τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία συνειδητοποιούμε τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε κριτικά και να ασκούμε κριτική. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από τρεις τύπους στοχασμού: τον εννοιολογικό στοχασμό (conceptual reflectivity) που αφορά σε μία διαδικασία αυτό-στοχασμού για την αποτίμηση χαρακτηριστικών που αποδίδονται σε κάποιο άτομο ή κατάσταση· τον ψυχικό στοχασμό (psychic reflectivity) που αφορά σε μία διαδικασία κατά την οποία κάποιος αναγνωρίζει στον εαυτό του τη συνήθεια να κάνει εσπευσμένους και επιπόλαιους χαρακτηρισμούς στηριζόμενος σε περιορισμένο αριθμό πληροφοριών, καθώς επίσης και να αναγνωρίζει τις προσδοκίες και τις επιθυμίες που επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, σκέπτεται και λειτουργεί, και τέλος ο θεωρητικός στοχασμός (theoretical reflectivity) που διαφοροποιείται από τους δυο προηγούμενους, διότι πρόκειται για μία νοητική διαδικασία μέσω της οποίας κάποιος συνειδητοποιεί πως η συνήθεια που τον χαρακτηρίζει (να κάνει επιπόλαιους χαρακτηρισμούς για παράδειγμα), οφείλεται σε ένα σύνολο πολιτισμικών και ψυχολογικών αντιλήψεων τις οποίες θεωρεί δεδομένες και οι οποίες δεν εξηγούν με ικανοποιητικό τρόπο την εμπειρία. Ο θεωρητικός στοχασμός έχει πρωτεύοντα ρόλο στην προσέγγιση του Mezirow για τον μετασχηματισμό (βλέπε σχετικά Mezirow, 1981: 13).

²⁰¹ Ο Mezirow (1990) προσδιορίζει το στοχασμό επηρεαζόμενος και από τον Dewey ο οποίος τον προσδιορίζει περισσότερο ως «εργαλειακή» (instrumental) μάθηση ή μάθηση που συνδέεται με την πράξη επηρεασμένος ενδεχομένως σε κάποιο βαθμό από τη Δαρβινική λογική. Πρόκειται ουσιαστικά για την αποτίμηση υποθέσεων οι οποίες υπάρχουν στις πεποιθήσεις μας σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, καθώς και για μία θεμελιώδη διαδικασία ανάληψης δράσης η οποία όμως συνοδεύεται και από μία ex post facto κριτική της διαδικασίας αυτής (βλέπε σχετικά Habermas, 1987). Στην προσέγγιση του Dewey ο στοχασμός περιλαμβάνει το στοιχείο της κριτικής σκέψης, αλλά αναφέρεται περισσότερο στην εργαλειακή σκέψη (instrumental thinking), η οποία αφορά στην αναζήτηση τρόπων για την επίλυση προβλημάτων. Σε αντίθεση με την αντίληψη του Dewey, ο Mezirow προσδιορίζει τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) ως τη διαδικασία πρόσληψης και αποτίμησης των συνθηκών βάσει των

Το γενικό συμπέρασμα που μπορούμε πολύ απλά να βγάλουμε από την προσέγγιση του Mezirow στον κριτικό στοχασμό ως συστατικό στοιχείο του μετασχηματισμού της προοπτικής μας, είναι καταρχήν πως η ικανότητα μας να μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε (βλέπε στο σχήμα 5 την έννοια συνειδητοποίηση-consciousness) μία συγκεκριμένη αντίληψη, άποψη, νόημα, ιδέα ή συμπεριφορά ή ακόμη και συνήθειες που συνοδεύουν τον τρόπο παρατήρησης, σκέψης ή δράσης μας, αποτελεί από μόνο του είναι μια πράξη στοχασμού (reflectivity).

Ωστόσο, υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα στοχασμού. Έτσι ο συναισθηματικός στοχασμός (affective reflectivity), αφορά στο να συνειδητοποιούμε πώς αισθανόμαστε για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε ή δρούμε, ή για τις συνήθειές μας να πράττουμε τοιουτοτρόπως. Ο διαφοροποιητικός στοχασμός (discriminant reflectivity), αφορά στη διαδικασία μέσω της οποίας αποτιμάμε την αποτελεσματικότητα των πεποιθήσεων, αντιλήψεων, πράξεων και συνηθειών, εντοπίζουμε αιτιακές σχέσεις και αναγνωρίζουμε διαφορετικά πλαίσια (contexts) μέσα στα οποία μπορούμε να οριοθετήσουμε μια εμπειρία (π.χ. ένα παιχνίδι, ένα όνειρο, μία μουσική ή θρησκευτική εμπειρία, κλπ.), και τέλος ο αξιολογικός στοχασμός (judgmental reflectivity) αφορά στη συνειδητοποίηση των αξιολογικών προτάσεων (value judgments) που αποδίδουμε στις πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες και συνήθειές μας, καθώς και στην οριοθέτηση της ποιότητας του περιεχομένου τους (καλές ή κακές, όμορφες ή άσχημες, θετικές ή αρνητικές).



Σχήμα 33

οποίων τίθεται κάποιο πρόβλημα εξ αρχής, καθώς και εξέτασης των συνθηκών που το προκάλεσαν αλλά και των συνεπειών που ενδέχεται αυτό να προκαλέσει. Στο πλαίσιο αυτό ο κριτικός στοχασμός δεν μπορεί να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της άμεσης διαδικασίας ανάληψης δράσης για την επίλυση ενός προβλήματος, αλλά απαιτεί την ύπαρξη ενός κενού ή μιας χασμωδίας (hiatus) μέσα στην οποία το άτομο ανασυγκροτεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο σημασιοδοτεί την εμπειρία του και εφόσον αυτό κριθεί αναγκαίο τη μετασχηματίζει. Η διαδικασία της νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας απαιτεί την ύπαρξη ή την εκ νέου δημιουργία κριτηρίων βάσει των οποίων αποτιμώνται οι αξίες και οργανώνεται το ατομικό σύστημα ιδεών.



Η αρχική θεώρηση για τα επίπεδα στοχασμού κατά τον Mezirow τα οποία καθορίζουν και το πλαίσιο του μετασχηματισμού της προοπτικής μας

Αργότερα θα συμπληρώσει την αρχική του θεώρηση οργανώνοντας ένα σύστημα ερμηνείας το οποίο αποτελείται από τρεις τύπους στοχασμού τους οποίους συνδέει με τα αντίστοιχα πεδία μάθησης που κατασκεύασε βάσει του διαχωρισμού που έκανε ο Jürgen Habermas.

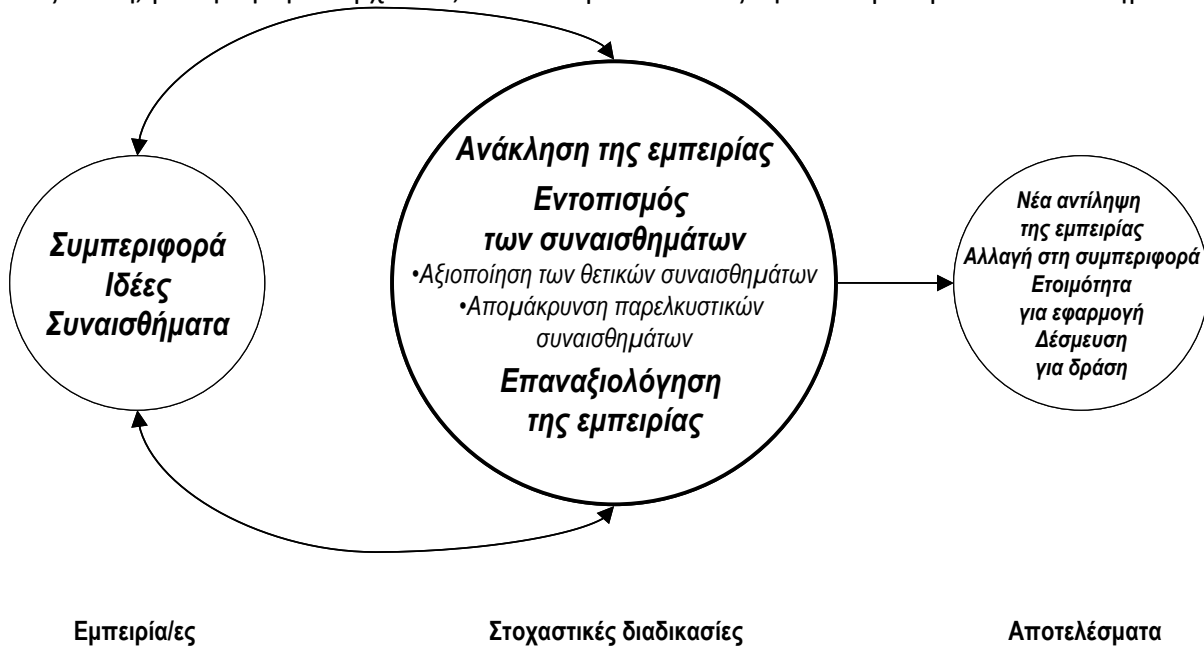
Προσαρμογή και απόδοση από Mezirow (1981: 12)

Μια τελευταία προσέγγιση η οποία αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό λόγω της ιδιαιτερότητάς της, είναι και αυτή των Boud, Keogh & Walker (1985). Αυτοί υποστηρίζουν πως ο σημαντικότερος ενδεχομένως παράγοντας που συνδέεται με τον κριτικό στοχασμό είναι τα συναισθήματα²⁰² και οι προθέσεις (intentions) του ατόμου. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά (σελ: 24) πολύ συχνά η επιθυμία να μάθουμε για να επιτύχουμε ένα συγκεκριμένο στόχο μπορεί να ενισχύσει την προσπάθειά μας να υπερβούμε δυσκολίες και εμπόδια που συνδέονται με την κατανόηση κάποιας κατάστασης ή μίας εμπειρίας. Οι προθέσεις επηρεάζουν επίσης το άτομο στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει μία κατάσταση καθώς και τον τρόπο τον οποίο επιλέγει να επεξεργαστεί κάποια εμπειρία. Στην περίπτωση που στην εμπειρία ή στην κατάσταση που επεξεργάζεται το άτομο συμμετέχουν και άλλα άτομα, τότε οι προθέσεις της ομάδας μπορεί να παίξουν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο. Στο ενδεχόμενο αυτό το άτομο θα πρέπει να συμπεριλάβει στην εκτίμηση της εμπειρίας και τους πιθανώς διαφοροποιημένους από το ίδιο στόχους των υπολοίπων μελών της ομάδας. Σε ό,τι αφορά στο ρόλο του στοχασμού στην επανεκτίμηση της εμπειρίας, οι Boud, Keogh & Walker δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα και στο ρόλο των συναισθημάτων (affective aspects of learning). Επιπλέον υποστηρίζουν ότι ο πιο κατάλληλος τρόπος για την ενίσχυση της μάθησης είναι η ενίσχυση του δεσμού μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας και της διαδικασίας του στοχασμού που την ακολουθεί. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και επηρεασμένοι τόσο από την προσέγγιση του Dewey όσο και από την προσέγγιση του Mezirow, καταλήγουν σε ένα μοντέλο σύνδεσης της εμπειρικής μάθησης με το στοχασμό που περιγράφεται στο Σχήμα 6. Ξεκινώντας από την εκτίμηση του More (1974) πως ο στοχασμός αποτελεί μία διαδικασία ενσωματωμένη στην εμπειρία του ατόμου που στοχάζεται, η οποία είναι απόλυτα συνυφασμένη και εν μέρει προσδιορίζεται από τα συναισθήματα²⁰³, θεωρούν πως υπάρχουν τρεις παράμετροι ή στάδια (stages) όπως τα ονομάζουν, που καθορίζουν τη στοχαστική διαδικασία (Boud, Keogh & Walker, 1985: 27 κ. εξ). Το πρώτο στάδιο αφορά στην *επιστροφή στην εμπειρία* (returning to experience).

²⁰² Θα ήταν εξαιρετικά μεγάλη παράλειψη να μην αναφερθώ στο σημείο αυτό, στο ρόλο και άλλων επιστημών στην οργάνωση του πλαισίου αναφοράς, εκτός των κοινωνικών επιστημών, και κυρίως των νευρο-επιστημών με ιδιαίτερη αναφορά στη νευρο-βιολογία και αυτό διότι η νευρο-βιολογική προσέγγιση συνδέεται άμεσα με το ρόλο της μνήμης και των συναισθημάτων (emotions), στη μάθηση των ενηλίκων. Ο Taylor (2001: 219), παραπέμποντας στον Rearden (1999: 10), υποστηρίζει πως οι επιστήμες της αγωγής έχουν κατανοήσει την τελευταία δεκαετία πολύ περισσότερα σε σχέση με τη δομή και τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου από ότι τα προηγούμενα ενενήντα χρόνια. Αυτό κυρίως οφείλεται στην ανάπτυξη των νευρο-επιστημών, της γνωστικής ψυχολογίας και της τεχνολογίας. Οι περιοχές μελέτης των νευρο-επιστημών που φαίνεται πως προκαλούν το ενδιαφέρον των ερευνητών στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι αυτές που αφορούν στα συναισθήματα και στη μνήμη και στον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου. Συγκεκριμένα η σύγχρονη έρευνα στο χώρο αυτό καταδεικνύει πως τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστο τμήμα του τρόπου σκέψης σε τόσο μεγάλο βαθμό ώστε χωρίς αυτά δεν μπορεί κάποιος να κάνει λογικούς συνειρμούς. Υπό το φως των ευρημάτων στο χώρο αυτό και με βάση δικές του εμπειρικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Taylor θεωρεί πως η διαδικασία μετασχηματισμού της εμπειρίας δεν σχετίζεται μόνο με το ρόλο του κριτικού στοχασμού –ένα ρόλο που όπως υποστηρίζει έχει υπερτιμηθεί από πολλούς θεωρητικούς όπως ο Mezirow και ο Brookfield– αλλά και στον τρόπο αποτίμησης των συναισθημάτων.

²⁰³ Για τον More (1974: 136-140) η μάθηση έχει τρεις διαστάσεις, τη γνωστική (cognitive), τη συμπεριφορική (behavioural) και τη συναισθηματική (affective) για την οποία σημειώνει πως αφορά στη συναισθηματική (emotional) αποτίμηση της αντίληψης και της γνώσης. Σε αυτή τη διάσταση η κάθε νέα πληροφορία αλλά και κάθε δεξιότητα αποτιμώνται σε σχέση με το εμπειρικό σύστημα του καθενός (σελ: 137).

Πρόκειται για την απλή ανάκληση των σημαντικότερων χαρακτηριστικών της εμπειρίας, τη νοητή επαναπροβολή της εμπειρίας (replaying the experience in the mind's eye) με βάση τις αναμνήσεις του ατόμου ή με βάση τις εκτιμήσεις τρίτων σχετικά με την εμπειρία. Το δεύτερο στάδιο αφορά στον *εντοπισμό και παρακολούθηση των συναισθημάτων* (attending to feelings). Το στάδιο αυτό έχει δύο προκείμενες. Η πρώτη αφορά στη χρήση εμπειριών με θετικό περιεχόμενο (utilizing positive feelings) διαδικασία που ενδέχεται να απαιτεί τη συνειδητή ανάκληση αγαθών εμπειριών, με ευχάριστο περιεχόμενο ή την πιθανή προσδοκία πως θα προκύψουν ευχάριστες συναισθηματικές εναλλαγές της εμπειρίας μετά την επεξεργασία της. Η δεύτερη αφορά στην *απομάκρυνση όσων συναισθημάτων δημιουργούν προβλήματα* ή παρεμποδίζουν την επεξεργασία της εμπειρίας (removing obstructing feelings). Το τελευταίο στάδιο, *επαναξιολόγηση της εμπειρίας* (re-evaluating experience), περιλαμβάνει την επανεξέταση της εμπειρίας στο πλαίσιο των προθέσεων του ατόμου, συνδέοντας τη νέα γνώση που έχει προκύψει από την επανεξέταση, με την ήδη υπάρχουσα, και ενσωματώνοντάς την στο εμπειρικό του σύστημα.

**Σχήμα 34**

Η προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker για το ρόλο του στοχασμού στη μάθηση των ενηλίκων
Προσαρμογή και απόδοση από Boud, Keogh & Walker (1985: 36)

Η διαδικασία αυτή οδηγεί στην προσαρμογή της γνώσης στη συμπεριφορά του ατόμου, και ενδέχεται να προκαλέσει τη νοητή εφαρμογή της νέας μάθησης για έλεγχο της αξίας και της αυθεντικότητάς της. Για τους Boud, Keogh & Walker ο στοχασμός μας βοηθά να αποδώσουμε το σωστό ή καλύτερα το κατάλληλο νόημα σε κάποιες λανθασμένες ή ημιτελείς απόψεις μας και να διορθώσουμε τα πιθανά λάθη που έχουμε κάνει στην επίλυση προβλημάτων²⁰⁴.

²⁰⁴ Ο Mezirow (1990: 5) ασκώντας τη δική του κριτική στην παραπάνω προσέγγιση πιστεύει πως πρόκειται για έναν γενικό ορισμό που αφορά σε εκείνες τις πνευματικές δραστηριότητες που αναπτύσσει το άτομο με στόχο να εξερευνήσει τις εμπειρίες του για να καταλήξει σε μια άλλη αντίληψη και εκτίμηση των πραγμάτων από αυτήν που ήδη έχει. Με βάση τον ορισμό αυτό, το άτομο που στοχάζεται μπορεί να κάνει συσχετισμούς, γενικεύσεις, διαχωρισμούς και αξιολογήσεις, να βρει αναλογίες, να λύσει προβλήματα και να κάνει αναδρομή σε παλιά γεγονότα και παλιές εμπειρίες. Μέσω του στοχασμού, και έχοντας σαν βάση τις εμπειρίες μας, ερμηνεύουμε, αναλύουμε ή κρίνουμε. Ως τέτοια διαδικασία ο στοχασμός είναι μέρος της σκέψης και της μάθησης. Σχολιάζοντας την προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker ο Mezirow (1990) θεωρεί πως αποδίδει μία κοινότυπη ερμηνεία της έννοιας του στοχασμού και πως χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση ώστε να διαφοροποιηθεί από τις έννοιες της σκέψης και της μάθησης των οποίων αποτελεί μέρος. Ωστόσο η προσωπική μου ένσταση έγκειται στο ότι η δική του ερμηνεία είναι καθ' όλα συμβατή με αυτή των Boud, Keogh & Walker οι οποίοι μεταξύ άλλων πρωτοτυπούν σε σχέση με τον



Οι παραπάνω προσεγγίσεις της έννοιας του κριτικού στοχασμού δεν είναι φυσικά και οι μοναδικές. Υπάρχει η προσέγγιση του Schön (1983) που θεωρεί πως η ικανότητα στοχασμού μετά την πράξη ή την εμπειρία (reflection on action), με στόχο την εμπλοκή του ατόμου στη διαδικασία μάθησης, αποτελεί και θεμελιώδες χαρακτηριστικό της επαγγελματικής πρακτικής (battery model), αλλά και του Brookfield (1987) ο οποίος θεωρεί πως μία εναλλακτική ερμηνεία της κριτικής σκέψης είναι αυτή της χειραφετητικής μάθησης, συμπληρώνοντας πως υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά τη κριτικής σκέψης: (1) αναγνώριση και αμφισβήτηση υποθέσεων, (2) αμφισβήτηση της σημαντικότητας του πλαισίου το οποίο επηρέασε τη δημιουργία αυτών των υποθέσεων, (3) έρευνα και ανάπτυξη σε φαντασιακό επίπεδο εναλλακτικών υποθέσεων και (4) εκδήλωση στοχαστικού σκεπτικισμού. Για τον Brookfield (1987: 13) η κριτική σκέψη απαιτεί περισσότερα από λογική επιχειρηματολογία (logical reasoning) ή εξαντλητική έρευνα των επιχειρημάτων που υποστηρίζουν θέσεις ή αντιλήψεις που δεν κατοχυρώνονται με εμπειρικά δεδομένα. Μια άλλη προσέγγιση είναι και αυτή του Garrison (1991) ο οποίος προτείνει πέντε στάδια κριτικής σκέψης (αναγνώριση ενός προβλήματος, οριοθέτηση και ερμηνεία του προβλήματος, έρευνα, εφαρμοσιμότητα, ενσωμάτωση) τα οποία περιγράφει ως αναπόσπαστα στοιχεία της διαδικασίας μετασχηματισμού του Mezirow.

Αυτό που θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε αποτιμώντας συνολικά τις παραπάνω προσεγγίσεις είναι πως ο κριτικός στοχασμός όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει και ο Ennis (1993) είναι η μία διανοητική διαδικασία μέσω της οποίας αποφασίζουμε τί να πιστέψουμε και τί όχι. Θα λέγαμε πως πρόκειται για συστατικό στοιχείο της μάθησης που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως η ικανότητα των ατόμων να διατηρούν αυξημένο έλεγχο των νοητικών εκείνων συνθηκών βάσει των οποίων αποφασίζουν²⁰⁵, και αφορά στη χρήση εκείνων των διανοητικών δεξιοτήτων ή στρατηγικών οι οποίες αυξάνουν το ενδεχόμενο ενός επιθυμητού αποτελέσματος²⁰⁶. Επιπλέον ο κριτικός στοχασμός αφορά και στην αξιολόγηση της ίδιας της νοητικής διαδικασίας η οποία μας οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα²⁰⁷. Ήτοι στη λογική ανάλυση βάσει της οποίας καταλήξαμε σε εκείνους τους παράγοντες, τις συνθήκες ή σε εκείνες τις στρατηγικές που μας βοήθησαν να πάρουμε μία απόφαση. Πέρα όμως από αυτό το πλαίσιο που αφορά στη σχέση της έννοιας του κριτικού στοχασμού με την ανάγκη ανάπτυξης μιας θεωρίας για τη μάθηση στους ενήλικους η οποία θα έχει συγκεκριμένα επιστημολογικά ερείσματα και θα χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία, αναφερόμαστε και σε μία σκόπιμη και ελεγχόμενη αξιολογική διαδικασία, η οποία συνεπάγεται την ερμηνεία, την ανάλυση και την αποτίμηση όλων εκείνων των κατ' επίφαση δεδομένων, εννοιολογικών, μεθοδολογικών και κριτηριολογικών συνθηκών, βάσει των οποίων αποφασίζουμε

Mezirow ο οποίος ακόμη και στην αναθεωρημένη του προσέγγιση, δεν λαμβάνει υπόψη του το σημαντικότερο παράγοντα που προτείνουν οι Boud, Keogh & Walker, δηλαδή την πρόθεση του ατόμου που συνειδητά επιλέγει να μάθει (αν και ο Mezirow κάνει σχετικό υπαινιγμό πως ο στοχασμός μπορεί να γίνει χωρίς το άτομο να το συνειδητοποιεί στοιχείο που αντιπαρέρχεται την αρχική του προσέγγιση για τη συνειδητοποίηση, βλ. Σχήμα 6) καθώς και το ρόλο της ομάδας στον καθορισμό των προθέσεων στοιχείο που παραπέμπει στη συλλογική δράση, για ερμηνεία και επαναπροσδιορισμό της εμπειρίας. Στοιχείο όμως που δυστυχώς μένει ανεκμετάλλευτο στην προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker.

²⁰⁵ Αυτό φυσικά προϋποθέτει πως έχουν ήδη αναπτύξει σταθερά κριτήρια για την ανάλυση και αποτίμηση της σκέψης τους και πως μέσω της αποτίμησης θα οδηγηθούν στην ποιοτική της εξέλιξη (βλέπε σχετικά Elder & Paul, 1994).

²⁰⁶ Οι Kennedy, Fisher & Ennis (1991) υποστηρίζουν πως συνήθως θεωρούμε ότι ένα άτομο μαθαίνει να σκέπτεται κριτικά, όταν γνωρίζει τι, πώς και πότε να ρωτά, πώς να σκέπτεται λογικά και, τέλος, πότε και ποιες μεθόδους, δηλαδή τι στρατηγικές, να χρησιμοποιεί, για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα. Βασικές προϋποθέσεις για την κριτική σκέψη είναι η πρόθεση και η ετοιμότητα του ατόμου να σκέπτεται λογικά, στηριζόμενο σε λογικά επιχειρήματα, η προθυμία του να αμφισβητήσει τις ιδέες των άλλων αλλά και τις δικές του και η επιθυμία του να ανακαλύψει την «αλήθεια» ανεξαρτήτως κόστους.

²⁰⁷ Οι Pitchers & Soden (2000: 239) επισημαίνουν πως η αξιολόγηση (evaluation) αποτελεί θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της κριτικής σκέψης.



για τον εαυτό μας και για τους άλλους. Αυτό εν μέρει καθιστά τον κριτικό στοχασμό μεταξύ άλλων και μία quasi κοινωνική και ιστορική διαδικασία η οποία είναι ταυτόχρονα και πολιτική και για το λόγο αυτό προσδιορίζεται πολλές φορές σε σχέση μια κυρίαρχη ιδεολογία. Επομένως αφορά και σε εκείνο το προσωπικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κάποιος/α στοχάζεται, μαθαίνει, αναπτύσσεται και εξελίσσεται (βλέπε σχετικά Garrick, 1998). Ως τέτοια διαδικασία ο κριτικός στοχασμός αποτελεί ενδεχομένως ένα είδος 'λυτρωτικής δύναμης' για την εκπαίδευση εν γένει και για την εκπαίδευση ενηλίκων ειδικότερα, καθώς και ένα ισχυρό μέσο κατανόησης αλλά και αμφισβήτησης των κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες λειτουργεί και δημιουργεί ο καθένας από εμάς.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε σχετικά με τη σημασία του κριτικού στοχασμού, όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κάποιος το πλαίσιο της συζήτησης είναι ιδιαίτερα ευρύ και αρκετά περίπλοκο. Πρόκειται για ένα πλαίσιο το οποίο καθιστά τον κριτικό στοχασμό μία *ex post facto* συνθήκη διαμόρφωσης μιας κριτικής θεωρίας μάθησης ενηλίκων. Η μελέτη και η ανάλυση των απόψεων για τον κριτικό στοχασμό επιβεβαιώνει τη σημασία και την αδήριτη ανάγκη της καλλιέργειάς του, όχι μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα. Ωστόσο για την μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων η οριοθέτηση της σημασίας του κριτικού στοχασμού συνίσταται κυρίως στο γεγονός ότι συμβάλλει στην αφύπνιση, στην αυτογνωσία, στην προσωπική ανάπτυξη και στη διεύρυνση της στοχοθεσίας και της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα συστατικό στοιχείο που οριοθετεί το όραμα μιας εκπαίδευσης που δε θεωρείται καταναλωτικό αγαθό αλλά διαδικασία ουσιαστικού διαλόγου με τον εαυτό μας και με τους άλλους με σκοπό την απάντηση ερωτημάτων, την αμφισβήτηση, την αναθεώρηση των απόψεών μας και την εύρεση εναλλακτικών λύσεων, νέων επιλογών και προοπτικών. Όσο και αν η ανάγκη για οργάνωση ενός θεωρητικού πλαισίου ή μιας ολιστικής θεωρίας μάθησης ενηλίκων η οποία έχει τα ερείσματά της στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, δημιουργεί το επιστημολογικό υπόβαθρο το οποίο μπορεί να αναδείξει το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων σε αξιόπιστο πεδίο μελέτης και έρευνας, η οικοδόμηση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής με βασικό στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού σχετικά με το ιδεολογικό και αξιακό υπόβαθρο των απόψεων, των επιδιώξεων και των πράξεών μας, έχει αναμφισβήτητα κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις οι οποίες είναι ακόμη δυσδιάκριτες αν όχι αφανείς. Γιατί ακόμη και αν η θεωρητική προσέγγιση του κριτικού στοχασμού εμπεριέχει τη δυναμική της ανατροπής των δεσμευτικών δομών του συστήματος, το οποίο με τον έναν ή τον άλλο τρόπο επιδιώκει την αναπαραγωγή του μέσα από τη διατήρηση ενός αυστηρά προκαθορισμένου περιεχομένου, και επιθυμεί την 'αξιοποίηση των συμμετεχόντων' στην εκπαίδευση για συγκεκριμένο όφελος, η πρακτική προσέγγιση είναι αυτή που θα κάνει εφικτή την αναθεώρηση της κυριαρχούσας αντίληψης –ότι δηλαδή η επικράτηση του κριτικού στοχασμού δεν είναι εφικτή μέσα στο υπάρχον σύστημα ή στις καθιερωμένες πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων– ενισχύοντας μέσα από διδακτικές μεθόδους αλλά και νέες μεθόδους έρευνας το όραμα ενός συλλογικού αγώνα, πνευματικού και φυσικού, για ένα καλύτερο μέλλον.

Επομένως μέσα σε αυτό το υπό διαμόρφωση πλαίσιο που στοχεύει στη δράση, μία κριτική θεωρία μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων έτσι όπως προκύπτει τουλάχιστον από τη μέχρι τώρα συζήτηση, θα πρέπει να έχει αρχικά ως πυρήνα της την κατανόηση του πώς οι ενήλικοι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την κυριαρχία κάποιας ιδεολογίας στις καθημερινές τους σκέψεις και πράξεις καθώς και στους κοινωνικούς θεσμούς μέσω του κριτικού στοχασμού. Επιπλέον θα πρέπει να ρίχνει περισσότερο φως στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μαθαίνουν να αμφισβητούν την



ιδεολογία που υπηρετεί τα συμφέροντα των λίγων έναντι των πολλών. Μια κριτική θεωρία τέτοιου τύπου όμως είναι αδιαμφισβήτητα και μία κοινωνικο-πολιτική θεωρία. Διότι μέσω της εκπαίδευσης θα αναδείξει τρόπους έρευνας και μελέτης των συστημάτων και των δυνάμεων που διαμορφώνουν τις ζωές των ενηλίκων και αντιτίθενται ή έμμεσα εμποδίζουν την προσπάθειά τους να αμφισβητήσουν την ιδεολογία, να αναγνωρίσουν την ηγεμονία και να αποκαλύψουν την κυριαρχία. Μια τέτοια θεωρία θα πρέπει επίσης να αναγνωρίσει και τον πολιτιστικό της χαρακτήρα και να δώσει βαρύτητα σε ζητήματα όπως τον τρόπο και τα αίτια οργάνωσης της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο περιορίζεται η δυνατότητα επιλογής μέσω της άνισης μεταχείρισης της γλώσσας στη ερμηνεία των δημοκρατικών αξιών και των θεσμικών διαδικασιών, στοχεύοντας στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας στην οποία η δέσμευση στο κοινό καλό θα αποτελεί τη βάση της ατομικής ευημερίας και της κοινωνικής ανάπτυξης.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Όπως είδαμε μέχρι τώρα η οργάνωση ενός κριτικού θεωρητικού πλαισίου που αφορά στη μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων έχει κατά κύριο λόγο συνδεθεί με την έννοια του κριτικού στοχασμού (critical reflection). Όπως υποστηρίζει ο Brookfield (2002: 96) ιδιαίτερα τα είκοσι τελευταία χρόνια τόσο η κριτική θεωρία όσο και ο μεταμοντερνισμός φαίνεται πως έχουν επηρεάσει ιδιαίτερα τη συζήτηση που αφορά στο ρόλο του κριτικού στοχασμού ως κεντρικό στοιχείο μιας οργανωμένης θεωρίας μάθησης ενηλίκων η οποία θα ερμηνεύει τόσο το πλαίσιο αλληλεπίδρασης (επικοινωνιακή δράση) μέσα στο οποίο οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία, όσο και τη δυνατότητα αποδέσμευσης του ενήλικου ατόμου (χειραφετητική δράση) από συμφορητικές για το ίδιο καταστάσεις. Τα ερωτήματα όμως που προκύπτουν από την ανάλυση μιας προσέγγισης που αφορά στην αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού με στόχο τη δημιουργία μιας θεωρίας μάθησης ενηλίκων, που θα εντάσσεται επιστημολογικά σε ένα διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενο ιδεολογικό πλαίσιο όπως αυτό της κριτικής θεωρίας²⁰⁸, είναι πολλά,

²⁰⁸ Αν και συμμερίζομαι τόσο την αγωνία όσο και τις προθέσεις όσων προσπαθούν στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων να οργανώσουν ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο –το οποίο θα ερμηνεύει με σαφήνεια τη μάθηση και την ανάπτυξη των ενηλίκων ως τη βάση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων– με επιστημολογικά ερείσματα στο χώρο της κριτικής θεωρίας, έχω κάποιες ενστάσεις σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται. Αναμφισβήτητα οι περισσότεροι θεωρητικοί στο χώρο αυτό δεν είναι μόνο θεωρητικοί αλλά και έμπειροι εκπαιδευτές οι οποίοι έχουν πάρει το ρόλο τους πολύ σοβαρά. Αυτό ενίοτε δημιουργεί υπερβολικές απαιτήσεις τόσο από τους ίδιους όσο και από το κοινό τους, οι οποίες καθιστούν την εκπαίδευση ως το κεντρικότερο μέσο ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού, παραβλέποντας τις εγγενείς δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης, αλλά και των άλλων πολιτιστικών επιτευγμάτων που ενισχύουν με παρόμοιο τρόπο την κριτικο-στοχαστική σκέψη (π.χ. λογοτεχνία, τέχνες, θέατρο). Επιπλέον δημιουργεί και ένα άλλο ζήτημα. Τα επιστημολογικά ερείσματα μπορεί εν γένει να δημιουργούν μια καλή ιδεολογική βάση πάνω στην οποία μπορεί να χτιστεί μια θεωρία. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι η θεωρία χτίζεται μόνο με αυτά. Και εδώ έγκειται και η ένστασή μου. Η αγωνία ίσως και η βιασύνη πολλών να προλάβουν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο πλαίσιο, στηριζόμενοι στην κριτική θεωρία, αφήνει εξαιρετικά μεγάλο περιθώριο για παρερμηνείες αλλά ταυτόχρονα και λόγω της υπερβολικά μεγάλης κειμενικής παραγωγής, αποθαρρύνει πολλούς από το να μπου στον κόπο να κατανοήσουν ένα τέτοιο ζήτημα σε βάθος. Μέχρι σήμερα δεν μπορούμε να μιλάμε για μια ολοκληρωμένη θεωρία (κριτική ή άλλη) στην εκπαίδευση ενηλίκων η οποία να καλύπτει επαρκώς τόσο τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και αναπτύσσεται το ενήλικο άτομο, όσο και τον τρόπο με τον οποίο θα διευκολυνθεί η μάθησή του μέσω της συνειδητά στοχευμένης οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στον κριτικό στοχασμό. Το πεδίο είναι σαφέστατα ελλιπές τόσο επιστημολογικά όσο και θεωρητικά παρά τις προσπάθειες. Για να μπορούμε να μιλάμε για μια θεωρία (εν γένει κριτική στην προκειμένη περίπτωση και όχι απαραίτητα με επιστημολογικά ερείσματα στην κριτική σχολή της Φρανκφούρτης ή την θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas) θα πρέπει να συντρέχουν κάποιες συγκεκριμένες συνθήκες. Για τον Agger (1994: 4-5) αυτό σημαίνει πως για να χαρακτηριστεί μία θεωρία ως κριτική, θα πρέπει να έχει ορισμένα στοιχεία (ο ίδιος εντοπίζει επτά) όπως για παράδειγμα την αντίθεση προς το θετικισμό, την αναγνώριση της κυριαρχίας ως εν γένει δομικού χαρακτηριστικού, το ότι προσεγγίζει τη σχέση μεταξύ της



διαρκή και από μια πρώτη εκτίμηση ενδεχομένως και δυσαπάντητα. Θεωρώ ωστόσο πως το σημαντικότερο από αυτά αφορά στην πρακτική αξία ή στην αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού μέσω της εκπαίδευσης με στόχο τη χειραφέτηση, ή ακόμη καλύτερα στην ενδυνάμωση του ατόμου ώστε να καταστεί ικανό να συνειδητοποιήσει το ίδιο (self-directedness) όλα εκείνα τα κοινωνικο-πολιτικά στοιχεία, που μέσα στην πορεία και εξέλιξη του, του αποκλείουν τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού της ιστορικότητάς του, επειδή θεωρούνται δεδομένα και εμπειρικά οριοθετημένα, και για το λόγο αυτό αμετάβλητα. Το ερώτημα επομένως που θα μπορούσε να θέσει κάποιος στην περίπτωση αυτή είναι το εξής: πως καθορίζονται οι συνθήκες ή καλύτερα ποιες είναι οι προϋποθέσεις (τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές) ενίσχυσης του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων; Στο πλαίσιο αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η αποτίμηση εκείνων των απόψεων που αφορούν τόσο στην ανάγκη εφαρμογής εκπαιδευτών πρακτικών που ενισχύουν το μετασχηματισμό της προοπτικής μας –ως τη διαδικασία μάθησης μέσω του κριτικού στοχασμού, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση ενός νοηματικού συσχετισμού, ώστε να είναι εφικτή η κατανόηση της εμπειρίας με τρόπο συνολικό, διορατικό και σαφή²⁰⁹– μέσω της ενδυνάμωσης του ενήλικου εκπαιδευόμενου, καθώς και με τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διαδικασία αυτή.

ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αναμφισβήτητα οι προσπάθειες για χειραφέτηση μέσω της εκπαίδευσης, που στηρίζονται στον κριτικό στοχασμό θα πρέπει να εντάσσονται σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο ή να αποτελούν τουλάχιστον μέρος μιας ερμηνευτικής διαδικασίας η οποία θα οριοθετεί τη μάθηση ως στόχο κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αποδίδοντάς της όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα την καθιστούν απαραίτητη και χρήσιμη για αυτόν που εμπλέκεται σε αυτήν. Αν και οι περισσότεροι από εμάς θα πίστευαν πως οι άνθρωποι εν γένει μπορούν να αλλάξουν ευκολότερα ιδέες παρά την πραγματικότητα στην οποία ζουν, δεν θα πρέπει να αποκλείσουμε από την εκπαίδευση τη δυνατότητα ενδυνάμωσης των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού, για να επιτευχθεί αυτό που κατά τον Mezirow (1990) ορίζεται ως μετασχηματιστική μάθηση, στο βαθμό που το ζητούμενο είναι η αλλαγή (προσωπική, κοινωνική, κλπ.) ως επακόλουθο της χειραφέτησης. Αν και ο κριτικός στοχασμός διαθέτει εξ ορισμού τα χαρακτηριστικά που θα τον ενέτασσαν σε εκείνες τις διανοητικές λειτουργίες που συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους ή/και στρατηγικές μάθησης, οι πιο πολλοί από όσους εργαζόμαστε στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, πιστεύουμε πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποτελέσει μέρος ενός ρεαλιστικού μαθησιακού ή διδακτικού στόχου, ή να συνδεθεί με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους οι οποίες θα τον ενισχύουν με τέτοιο τρόπο ώστε το τελικό αποτέλεσμα να αφορά στη χειραφέτηση.

Στο πλαίσιο αυτό η Cranton (1994: 142) υποστηρίζει πως οι περισσότερες προσεγγίσεις που αφορούν στην οργάνωση εκπαιδευτικών πρακτικών μεθόδων διευκόλυνσης της μάθησης στους ενηλίκους, δίνουν την αίσθηση πως πέραν του ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να διαθέτουν έναν

οποιασδήποτε δομής (structure) και των παραγόντων που επιδρούν σε αυτήν (agency) ως διαλεκτική, ή το ότι η κοινωνική αλλαγή ξεκινά από το οικείο περιβάλλον (π.χ. οικογένεια, χώρο εργασίας, κλπ.). Οστόσο ελάχιστα από τα χαρακτηριστικά που αναφέρει ο Agger ανταποκρίνονται σε μια κριτική θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων έτσι όπως την αντιλαμβάνεται για παράδειγμα ο Mezirow ή ο Brookfield. Εάν λαμβάναμε υπόψη μας τέτοιου είδους χαρακτηριστικά για να οργανώσουμε μία κριτική θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων θα αντιμετωπίζαμε ενδεχομένως ένα μείζον αυτο-κριτικό ζήτημα: το κατά πόσο η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων είναι πράγματι κριτική επειδή συνδέεται επιστημολογικά με την θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas, εφόσον μέχρι σήμερα δεν έχει συνδεθεί με σαφή και αξιόπιστα πρακτικά ερείσματα που αφορούν στην ανάπτυξη κάποιας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που θα στηρίζει την αναμφισβήτητα κριτική θεωρητική βάση της.

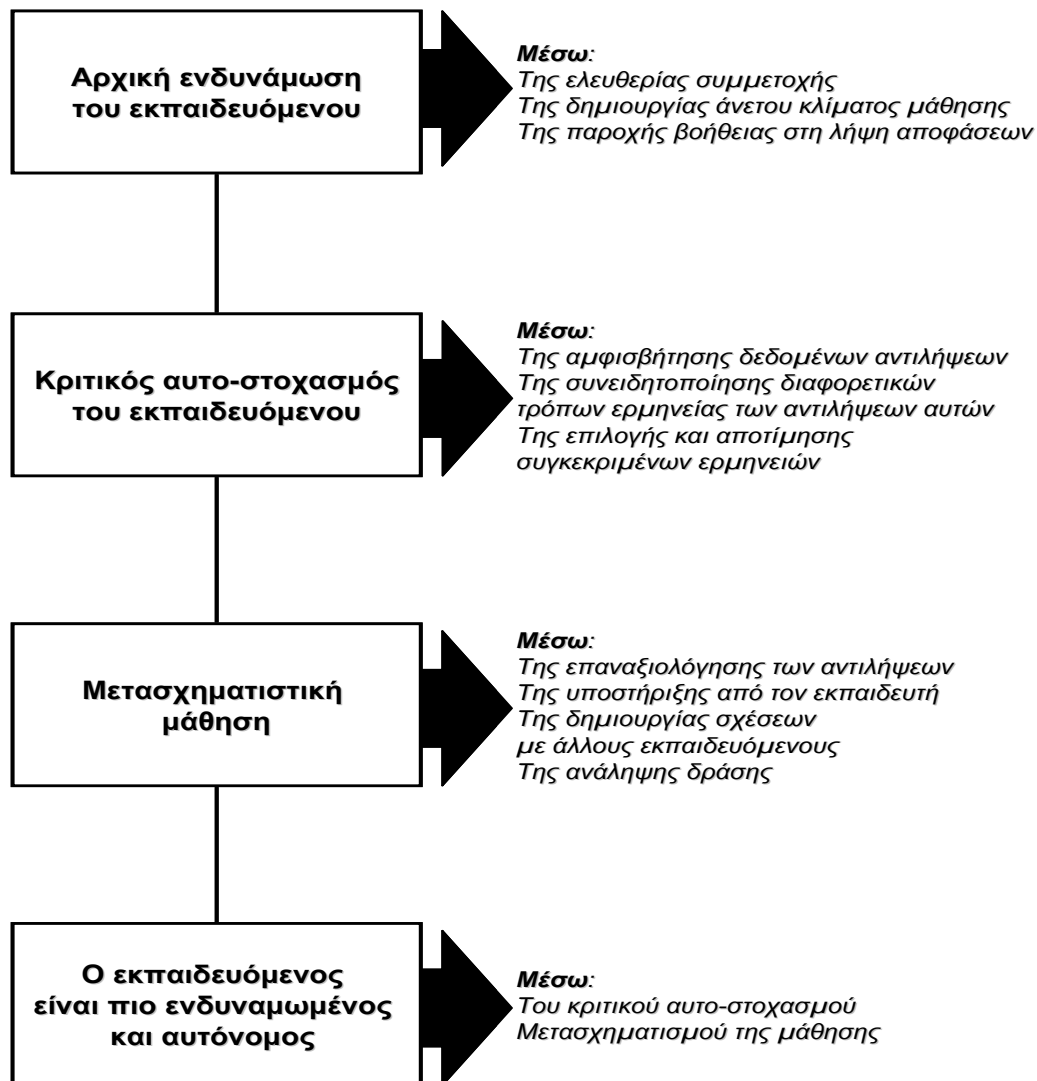
²⁰⁹ Βλέπε σχετικά Mezirow (1991).



εντυπωσιακό αριθμό δεξιοτήτων, θα πρέπει να γνωρίζουν τότε επιβάλλεται να χρησιμοποιήσουν μία συγκεκριμένη στρατηγική μάθησης ή διδακτική τεχνική βασιζόμενοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Χωρίς ωστόσο μια ολοκληρωμένη αντίληψη για την εκπαίδευση ενηλίκων ή μια θεωρία που θα δίνει έναν προσανατολισμό στους εκπαιδευτές, το πιο πιθανό είναι να αισθανόμαστε ανεπαρκείς σε σχέση με το ποιες κατευθυντήριες γραμμές θα πρέπει να ακολουθήσουμε προκειμένου να ενισχύσουμε τον κριτικό στοχασμό στους εκπαιδευόμενους και να τους ενδυναμώσουμε ώστε να αναλάβουν από μόνοι τους δράση και να αυτονομηθούν²¹⁰ (Σχήμα 1).

Η ενδυνάμωση (empowerment) των εκπαιδευομένων αποτελεί επομένως βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων που στοχεύει στη χειραφετητική μάθηση. Η ενδυνάμωση θεωρείται η βασικότερη ίσως προϋπόθεση για τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματιστική μάθηση και για το λόγο αυτό οι ίδιοι οι εκπαιδευτές προκειμένου να ενισχύσουν το ρόλο τους προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να στηριχθούν σε μία ολοκληρωμένη θεωρία που θα αφορά στην πρακτική χρήση μεθόδων και τεχνικών που αξιοποιούν τον κριτικό στοχασμό. Με ποιο τρόπο επομένως είναι εφικτή η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, ιδωμένης στο πλαίσιο μιας κριτικής θεωρίας εκπαίδευσης ενηλίκων;

²¹⁰ Μαζί με αυτό ωστόσο, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο η βούληση για συμμετοχή όσο και πιθανές αντιστάσεις των ίδιων των εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τέτοιου τύπου.

**Σχήμα 35**

Η προσέγγιση της Cranton για την ενδυνάμωση των ενηλίκων μέσω του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιστικής μάθησης

Προσαρμογή και απόδοση από Cranton (1994: 143)

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας θεωρίας ο Parker (1997: 31) υποστηρίζει πως η ιδέα μιας κριτικο-στοχαστικής διδακτικής πρακτικής (idea of reflective teaching), πρέπει να συνδέεται άμεσα με την έννοια της χειραφέτησης ενισχύοντας τη δυνατότητα οργάνωσης της εκπαίδευσης με τρόπο υποστηρικτικό σε πρακτικές αλληλεπίδρασης, και όχι την απλή συλλογή γνώσεων και πληροφοριών. Ταυτόχρονα μια τέτοια πρακτική θα πρέπει να υποστηρίζει και την αυτονομία τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων μέσα όμως σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο ενισχύει τις δημοκρατικές και φιλελεύθερες αξίες. Για τον Parker (1997: 41) η χειραφέτηση συνδέεται άμεσα με την εξασφάλιση εκείνων των ουσιωδών συνθηκών (material conditions) οι οποίες θα ενισχύσουν την οργάνωση της ζωής μας με έναν όσο το δυνατό πιο ορθολογικό τρόπο. Η χειραφέτηση στο πλαίσιο αυτό εκπροσωπεί την απελευθέρωση του πνεύματος από όλες τις διαστρεβλωμένες εκτιμήσεις μας εξαιτίας της άγνοιας, της κυρίαρχης ιδεολογίας, του ανορθολογισμού, της παράδοσης ή της συνήθειας, ώστε το άτομο να επανεκτιμήσει μέσω μιας πιο ορθολογικής προσέγγισης, τον κόσμο που το περιβάλλει. Ο Parker επισημαίνει επίσης πως η χειραφέτηση συνεπάγεται δέσμευση στην αυτονομία και στις δημοκρατικές αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης, ενώ εμπεριέχει και την ανάγκη της φιλελεύθερης, αισιόδοξης και βελτιωμένης ανθρώπινης ύπαρξης και των θεσμών μέσα στους οποίους αυτή λειτουργεί και



εξελίσσεται, καθώς και το όραμα της σύγκλισης μέσω του ορθολογισμού, θεωρώντας ενδεχομένως πως η αυτονομία καθώς και οι υπόλοιπες αξίες πρέπει να περάσουν από ένα «φίλτρο ελέγχου» προτού γίνουν αποδεκτές από ένα σύνολο. Ωστόσο κάνει μία πολύ εύστοχη επισήμανση όταν παραπέμποντας στον McCarthy μέσω του Habermas (1976: xviii), ισχυρίζεται πως η χειραφέτηση αποτελεί το στόχο αλλά και την ουσία της στοχαστικής διδασκαλίας (reflective teaching). Στη παράδοση του Διαφωτισμού τόσο ο Habermas αλλά και άλλοι στοχαστές τοποθετούν τη χειραφέτηση στο επίκεντρο της αναζήτησης της αλήθειας, ενώ θεωρούν πως πρόκειται για μία αναμενόμενη συνέπεια κάθε επικοινωνιακής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό οι συσχετισμοί μεταξύ ηθικών, επιστημολογικών, μεταφυσικών και σημασιολογικών προτάσεων, παρέχουν το φιλοσοφικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό σε μία κατά βάση «ιδεατή κατάσταση επικοινωνίας» (ideal speech situation), δηλαδή σε εκείνο το πλαίσιο διαλόγου το οποίο αποτελείται από συνθήκες απαραίτητες για την επίτευξη της εκλογικευμένης, κριτικής και στοχαστικής επικοινωνιακής δράσης (βλέπε σχετικά Parker, 1997: 53).

Στο ίδιο πλαίσιο ο Brookfield, (1995: 2) υποστηρίζει πως η κριτική εκπαιδευτική πρακτική ξεκινά από μια ματιά προς τα μέσα, από μια αναζήτηση των αιτιών της διδασκαλίας (όχι τι διδάσκω αλλά γιατί διδάσκω και γιατί διδάσκω με ένα συγκεκριμένο τρόπο). Ο Brookfield φυσικά δεν αναφέρεται σε μια απλή στοχαστική διαδικασία, δηλαδή τη σκέψη σχετικά με τα τετριμμένα στοιχεία οργάνωσης μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και υλοποίησής της μέσα σε ένα χώρο (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, στοχοθεσία, περιεχόμενα διδασκαλίας, υλικοτεχνικός εξοπλισμός, κλπ.). Αναφέρεται περισσότερο σε ένα «ταξίδι αυτογνωσίας» (πρωτίστως των εκπαιδευτών) το οποίο οδηγεί στην αναθεώρηση των πεποιθήσεων που είναι βαθιά ριζωμένες μέσα μας και τις θεωρούμε αντικειμενικές και έγκυρες απεικονίσεις της πραγματικότητας ή απόψεων που συνδέονται με μία αρμόζουσα αντίδραση ή συμπεριφορά σε κάποια περίπτωση. Για τον Brookfield (1995: 22-27) όλα αρχίζουν από τον προσωπικό στοχασμό του εκπαιδευτή που είναι η εξέταση του τρόπου που διδάσκει μέσα από τις εμπειρίες του ως εκπαιδευτής και ως εκπαιδευόμενος. Οι εμπειρίες μας εξαρτώνται κατά πολύ από την ιδιοσυγκρασία μας γιατί παρόμοιες καταστάσεις βιώνονται από όλους και στο περιβάλλον διδασκαλίας και γενικότερα στη ζωή αλλά διαφορετικά τις αντιμετωπίζει ο καθένας. Οι εμπειρίες μας ως εκπαιδευόμενοι βρίσκονται βαθιά ριζωμένες μέσα μας, σε ένα συναισθηματικό επίπεδο βαθύτερο από τη λογική. Οι επιδράσεις των μαθησιακών εμπειριών μας έχουν μεγάλη και μακρόχρονη επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας μας. Νομίζουμε ότι διδάσκουμε με έναν ευρέως αποδεκτό τρόπο ή παιδαγωγικό μοντέλο αλλά σκεπτόμενοι κριτικά βλέπουμε ότι τα θεμέλια της διδασκαλίας μας δε βρίσκονται σε αυτά που έχουμε ακούσει ή διαβάσει αλλά στις μαθησιακές μας εμπειρίες. Μια αναδρομή στα βιώματά μας εξηγεί την προσκόλλησή μας σε συγκεκριμένες πρακτικές. Ο Brookfield (1995: 29-44) αναφέρει μερικούς λόγους για τους οποίους αξίζει τον κόπο να μπει ένας εκπαιδευτής στην περιπέτεια του κριτικού στοχασμού. Αρχικά, απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού είναι να πεισθούμε πως η μόνη λύση για ουσιαστική μάθηση και προς όφελος των εκπαιδευομένων κι όχι του συστήματος, είναι η *αλλαγή πρακτικής*. Ο κριτικός στοχασμός βοηθά να αναπτυχθεί μια πρακτική που ξεπερνά το διαδικαστικό/διεκπεραιωτικό πλαίσιο. Ο κριτικο-στοχαστικός εκπαιδευτής γνωρίζει τι εκπροσωπεί και γιατί αυτό που κάνει θα βελτιώσει τη ζωή των εκπαιδευομένων. Γνωρίζει, επίσης, ότι η πρακτική του πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες και την ανατροφοδότηση που παίρνει από τους εκπαιδευόμενούς του. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ενδιαφέρον αφού οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις, μπορούν να πουν ελεύθερα τη γνώμη τους ή να την καταγράψουν και γενικά να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη



και να δράσουν σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που καταλύει την παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, ενδυναμώνοντας τον εκπαιδευόμενο.

Για τον Brookfield (1987) ωστόσο προκύπτουν δύο βασικοί προβληματισμοί σε ό,τι έχει σχέση με την ενσωμάτωση του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων. Ο πρώτος αφορά στο *διαχωρισμό* από τη μια πλευρά των «ισχυρών» κριτικο-στοχαστικών εκπαιδευτών που έχουν αντίληψη της καταπιεστικής πραγματικότητας, και των «αφελών» εκπαιδευομένων από την άλλη, που χειραγωγούνται²¹¹. Πρόκειται για αυτό που υποστηρίζει και η Cranton (1994: 142) όταν αναφέρεται στη χρήση διαφορετικών τύπων εξουσίας (different types of power) από τους εκπαιδευτές προς ή και μαζί με τους εκπαιδευόμενους, μερικές μάλιστα φορές με τρόπο μη συνειδητό (without awareness). Ωστόσο η Cranton θεωρεί πως τόσο η επίγνωση (awareness) της ασκούμενης εξουσίας όσο και οι ρόλοι που ενδέχεται να συνδέονται με αυτή, είναι απαραίτητες συνθήκες για την ενίσχυση μιας κριτικο-στοχαστικής πρακτικής. Ο Brookfield (2005) όμως υποστηρίζει ότι στο πλαίσιο αυτού του διαχωρισμού ειδικά οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί στον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνουν τον κριτικό στοχασμό σε μία «κριτικο-στοχαστική πρακτική» εκπαίδευσης ενηλίκων, διότι ο στοχασμός από μόνος του δεν αρκεί. Θα πρέπει να συνδέεται πάντοτε με την ιδέα της ανάπτυξης ή με το πώς μπορεί να αλλάξει ο κόσμος μας προς το καλύτερο. Για το λόγο αυτό σημειώνει πως η «κριτικο-στοχαστική πρακτική» στην εκπαίδευση των ενηλίκων, προϋποθέτει καταρχήν το στοχασμό στην ίδια τη διδασκαλία και στους στόχους της, ώστε να μπορέσουν να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες (επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης), μέσω των οποίων τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι θα αναγνωρίσουν και θα ενεργοποιήσουν το δυναμικό τους (power of agency). Ο δεύτερος προβληματισμός του αφορά στην υπάρχουσα *προκατάληψη* –πολιτική κατά βάση, και ιδιαίτερα στις Η.Π.Α– απέναντι στους υποστηρικτές της κριτικής σκέψης (Brookfield, 2001: 8-9).

Για τον Brookfield θεωρείται δεδομένη από πολλούς η άποψη ότι ένα άτομο που διαθέτει κριτική σκέψη ανήκει στον αριστερό ιδεολογικό χώρο, και πως αυτοί που έχουν συνειδητοποιήσει την καταπιεστική πραγματικότητα και τις διαστρεβλώσεις της –οι οποίες οφείλονται στην ηγεμονία των κυρίαρχων πολιτιστικών αξιών– θα δεσμευθούν να κινητοποιηθούν για την αλλαγή αυτών των αξιών. Αυτό, βέβαια, είναι απλά πιθανό να συμβεί, δεν είναι απαραίτητο, γιατί ο εκπαιδευόμενος μπορεί να συλλάβει το πώς λειτουργούν οι σχέσεις εξουσίας και να αποφασίσει να τις στηρίξει ή μπορεί απλά να μην αποδεχθεί ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο (Merriam & Cunningham, 1989). Στην χειραφετητική εκπαίδευση ωστόσο η απουσία συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών, ουσιαστικά, σημαίνει πολλές φορές και απουσία οράματος. Έτσι οι προϋποθέσεις για κοινωνική αλλαγή ατονούν. Πρέπει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι, με τον κριτικό στοχασμό, δεν αρκεί μόνο να επανεξετάσουμε τις εμπειρίες μας που εξηγούν τις απόψεις μας αλλά και να επαναπροσδιορίσουμε την ύπαρξή μας, όχι μόνο σε σχέση με τη γνώση αλλά και τη δράση. Ο Brookfield (1995) ουσιαστικά μέσα από αυτή του την ανησυχία, τονίζει ότι βασικό

²¹¹ Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται την εξουσία που ασκεί επάνω τους ο εκπαιδευτής και παρατηρούν προσεκτικά τις αντιδράσεις του. Ο Gramsci (1978), με τον όρο ‘ηγεμονία’ (hegemony), περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία κάποιες ιδέες, δομές και πράξεις θεωρούνται από την πλειοψηφία των ανθρώπων ως φυσιολογικές, προκαθορισμένες και ότι λειτουργούν για το καλό τους, ενώ, στην πραγματικότητα, οικοδομούνται και μεταδίδονται από μια ισχυρή μειονότητα που θέλει να διαφυλάξει τα συμφέροντά της. Αυτή η ‘ηγεμονία’ ενσωματώνεται στον τρόπο που ζούμε και σκεπτόμαστε. Ουσιαστικά, είναι αποτέλεσμα καταπίεσης και είναι οι ιδέες και η σοφία του κατεστημένου. Στην τάξη η ηγεμονία αντιπροσωπεύεται από το εκπαιδευτή. Μέσω του εκπαιδευτή, μεταδίδονται οι ιδέες που εξυπηρετούν το κατεστημένο και οριοθετούνται οι σκέψεις και οι πράξεις των εκπαιδευομένων (βλέπε σχετικά Brookfield 1995: 9-21). Ο Mezirow (1991) υπογραμμίζει ότι κι ο ίδιος ο εκπαιδευτής αυτολογοκρίνεται γιατί έχει οριστεί από άλλους τι είναι αποδεκτό να λέγεται μέσα στην τάξη και τι θεωρείται εκτός αποδεκτών ορίων. Βασική κατεύθυνση της κριτικο-στοχαστικής πρακτικής είναι να ανατρέψει τις ηγεμονικές πρακτικές και να σταματήσει την εκμετάλλευση, ώστε η μάθηση να είναι προς όφελος των εκπαιδευομένων



στοιχείο στη διαδικασία της χειραφετητικής μάθησης είναι η προσπάθεια να ενθαρρύνουμε την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευομένων σε ότι αφορά τις πηγές της νοηματοδότησης²¹² (Merriam & Heuer, 1996). Πρόκειται για ένα πλαίσιο πρακτικής οργάνωσης της εκπαίδευσης έτσι όπως την προσέγγισε και ο Freire στις αρχές της δεκαετίας του 1970²¹³ επισημαίνοντας ότι η εκπαίδευση ποτέ δεν είναι πολιτικά ουδέτερη. Άλλοτε δίνει λογικές εξηγήσεις για την καταπίεση που ασκεί το σύστημα στον κόσμο, έτσι ώστε η υπάρχουσα κατάσταση να διατηρηθεί και άλλοτε προσφέρει τη δυνατότητα του κριτικού στοχασμού που αμφισβητεί τις απόψεις που δικαιολογούν και κάνουν αποδεκτές τις παραπάνω εξηγήσεις.

Στο βαθμό επομένως που ο εκπαιδευτής (κριτικά στοχαζόμενος) αντιλαμβάνεται τόσο τη χρήση εξουσίας όσο και την κοινωνικο-πολιτική διάσταση του ρόλου του, οι σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου τίθενται σε νέες βάσεις, και η ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευομένων μέσω της μετασχηματιστικής μάθησης όπως υποστηρίζει η Cranton (1994), συνίσταται στην επιλογή πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό μέσω της επικοινωνιακής δράσης (ή του συμμετοχικού διαλόγου) με στόχο την αναθεώρηση ή τον επαναπροσδιορισμό (μετασχηματισμό) συγκεκριμένων αντιλήψεων. Ο εκπαιδευτής αναζητά ουσιαστικά τη μάθηση μέσα στις εμπειρίες των μελών της ομάδας και μέσα από τη μελέτη κοινών προβλημάτων αναζητά λύσεις. Ο Schön (1983) πιστεύει ότι το πρώτο βήμα για τον κριτικο-στοχαστικό εκπαιδευτή που θέλει να σχεδιάσει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι να ερευνήσει τι γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι, ποια είναι η γνώμη τους, τι βιώνουν κι αισθάνονται. Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους μας βοηθούν να κατανοήσουμε πώς μας βλέπουν, πόσο τους καταπιέζει η σχέση εξουσίας, πόσα κατανοούν από αυτά που διδάσκονται και που μπορούν να τα εφαρμόσουν. Συχνά μας εκπλήσσει το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντικό ό,τι ο εκπαιδευτής θεωρεί ασήμαντο ή απλά διαφεύγει της προσοχής του. Για να γίνει μια διεξοδική και ειλικρινής συζήτηση ωστόσο πρέπει να εξασφαλιστεί η ελευθερία έκφρασης των εκπαιδευομένων. Επομένως μια ακόμη συνθήκη για την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο μιας κριτικο-στοχαστικής πρακτικής είναι και η *ανατροφοδότηση* που παίρνουμε από τους εκπαιδευομένους. Είναι επιβεβλημένο να γνωρίζουμε τι βιώνουν οι εκπαιδευόμενοί μας κυρίως όταν διακρίνουμε έλλειψη ενδιαφέροντος ή εχθρική συμπεριφορά. Μέσω της νοηματοδότησης επομένως κοινών ή συναφών εμπειριών γίνεται η αναγνώριση και ο ορισμός ενός προβλήματος, η εξέταση των απόψεων που διατυπώνονται από τα μέλη και στη συνέχεια η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων νοηματοδότησης. Ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει με τον τρόπο αυτό τη μετασχηματιστική δράση μέσα από τη στήριξη της συλλογικής δουλειάς της ομάδας

²¹² Ο Brookfield τόνισε ότι από τις πιο ισχυρές επιρροές στον τρόπο που νοηματοδοτούμε τα γεγονότα είναι τα Μ.Μ.Ε. και ιδιαίτερα η τηλεόραση. Όταν προσπαθούμε να αφυπνίσουμε τους ενήλικους αναφορικά με το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συνήθων συμπερασμάτων όπου καταλήγουν, πρέπει να στρέψουμε την προσοχή τους στα Μ.Μ.Ε. διότι παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε πολλά από τα γεγονότα της ζωής μας. Συγκεκριμένα, η τηλεόραση διαμορφώνει την κοινή γνώμη με βάση τα μηνύματα, τα σύμβολα και τις εικόνες που προβάλλονται καθημερινά. Τα Μ.Μ.Ε. μπορούν να εξωραΐζουν τις καταστάσεις, να δίνουν μια και μόνη λύση ή μια απάντηση σε ένα σύνθετο πρόβλημα και να την αναδεικνύουν ως την «αντικειμενική αλήθεια» ή τη μοναδική διέξοδο. Συχνά, το ενδιαφέρον στρέφεται στην απλή ευχαρίστηση και τον εφησυχασμό του τηλεθεατή. Ένας τρόπος να ευαισθητοποιήσουμε τους εκπαιδευομένους μας είναι η ανάλυση του περιεχομένου εφημερίδων, διαφημίσεων και περιοδικών. Η εκπόνηση τέτοιων εργασιών συνιστά την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την ανάλυση των Μ.Μ.Ε.

²¹³ Για τον Freire, τα μαθήματα αλφαριθμητισμού δεν αποσκοπούσαν απλά στην απόκτηση δεξιοτήτων αλλά στην ευαισθητοποίηση του κόσμου, έτσι ώστε οι άνθρωποι να συμβάλλουν ενεργά στην κίνηση για αναδασμό της γης, στη δημοκρατική οργάνωση των χωριών και των κοινοτήτων και στην οικονομική ανάπτυξη. Ο απώτερος σκοπός δεν ήταν μόνο η ενίσχυση του ατόμου αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Ο Freire έκανε αυστηρή κριτική στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα που περιορίζεται στην 'κατάθεση γνώσεων' στα μυαλά των εκπαιδευομένων (banking education).



χρησιμοποιώντας το κατάλληλο υλικό (γραφτό, ηχητικό, οπτικό) για παρουσίαση και τεκμηρίωση και ενθαρρύνοντας την υποβολή προτάσεων. Έτσι προωθείται η ενότητα της ομάδας και η πίστη σε ένα κοινό όραμα για το μέλλον.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων αξιολογώντας τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης διατυπώνουν την άποψη ότι η εκπαίδευση «μεθοδεύει» τη διατήρηση και νομιμοποίηση μιας κυρίαρχης ιδεολογίας. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι ορίζουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση. Η τελευταία δεν προσδιορίζεται με αρνητικούς όρους, αλλά ορίζεται ως η δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων νοείται ως κοινωνικο-πολιτική πρακτική, που χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και συμπεριφοράς, ενώ είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από τον Freire ως «πολιτιστική δράση για την ελευθερία». Ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων επομένως σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι η πολιτική συνειδητοποίηση. Η τελευταία αναφέρεται στην κατανόηση της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης, ως αποτέλεσμα της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η συνειδητοποίηση της εξάρτησης αυτής, μέσω πρακτικών που ενισχύουν τον κριτικό στοχασμό και ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους, μπορεί να μετασηματιστεί σε χειραφετητική δράση.

Ως εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι τίποτα δε θεωρείται αυτόνομο στην κριτικο-στοχαστική διδασκαλία, γιατί ό,τι θεωρείται ως «κοινή λογική» στις σύγχρονες κοινωνίες μας είναι πολιτικά προ-αποφασισμένο και δεν εκφράζει απαραίτητα ούτε εμάς ούτε τις ανάγκες εκπαιδευομένων, οι οποίες ενδεχομένως να μην συνδέονται με το δικό μας όραμα ή την δική μας πολιτική βούληση και αντίστροφα. Χρειάζεται επομένως ιδιαίτερος χειρισμός, διότι όταν ο κριτικός στοχασμός αφορά μόνο τις δομές της μάθησης τότε η προσοχή μας δε στρέφεται προς τα έξω και οι αλλαγές, εάν και εφόσον συμβούν, περιορίζονται στο χώρο στον οποίο εκτυλίχθηκε η εκπαιδευτική δραστηριότητα (εκφραζόμενες ως επί το πλείστον μέσω της επικοινωνιακής δράσης). Έμμεσα, ο ρόλος του κριτικού στοχασμού ως μέσο ενίσχυσης της χειραφετητικής δράσης υποβαθμίζεται. Μέσα από κριτικές συζητήσεις ακόμη και με συναδέλφους μας που θα παρακολουθήσουν τη διαδικασία, η ακόμη αξιοποιώντας δικές τους εμπειρίες για θέματα και προβλήματα κοινά στην καθημερινή διδακτική πρακτική μας, μπορούμε να φωτίσουμε κάποιες αθέατες πλευρές της (χειραφετητικής δράσης) και να βγούμε από τη σιωπή μας συνδέοντας τον κριτικό στοχασμό με την ανάληψη δράσης. Με την κριτική συζήτηση αποκτούμε άλλη οπτική των εμπειριών μας και μπορούμε να βρούμε λύσεις. Ο κριτικός στοχασμός επομένως αρχίζει ως μοναχική πορεία αλλά στην εκπαίδευση και πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να εξελίσσεται σε συλλογική προσπάθεια η οποία δεν θα πρέπει να προσεγγίζεται απλά ως μια σύνθετη διανοητική λειτουργία αλλά ως «εμπειρική συνήθεια» που αξιοποιείται μέσω συγκεκριμένων πρακτικών μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζει και ο Gur-Ze'ev (2002), ο κριτικός στοχασμός δεν είναι απλά μια γνωστική ικανότητα που αποκτάμε κατά τη μαθησιακή διαδικασία, είναι μια *ηθική δέσμευση*. Αυτό φυσικά σημαίνει πως ο κριτικός στοχασμός δεν μας προσανατολίζει στον εφησυχασμό και την ασφάλεια και σίγουρα δεν μας εξασφαλίζει την άμεση ευχαρίστηση (Pithers & Soden, 2000). Πρόκειται για μια στάση ζωής και πολιτισμού που πρέπει να στηρίζεται από τη γενική λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της ενθάρρυνσης των εκπαιδευομένων για διερεύνηση καταστάσεων, αμφισβήτηση των δεδομένων και αναζήτηση της εμπειρίας (Brookfield, 2005). Εφόσον αλλάξει η διαδικασία με βάση το παραπάνω γενικό πλαίσιο που προσδιορίζει και τις πρακτικές προεκτάσεις του κριτικού



στοχασμού στην εκπαίδευση των ενηλίκων, τότε οι εκπαιδευόμενοι ενδυναμώνονται και αποκτούν κίνητρο να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες γιατί βλέπουν την ατομική και συλλογική τους συνεισφορά στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση των συνθηκών μάθησης.

‘ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ’

Τα τελευταία χρόνια η διαβίου μάθηση αποτελεί την πιο αποτελεσματική προοπτική για την εξέλιξη του εργαζομένου στο σύγχρονο επαγγελματικό χώρο καθώς και για την εδραίωση της κοινωνίας της μάθησης. Η ανάπτυξη της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κατάρτισης και της ενίσχυσης της άτυπης εκπαίδευσης εντός του χώρου εργασίας. Η μάθηση ορίζεται ως ο τρόπος ερμηνείας της ατομικής και συνεργατικής οργανωτικής ζωής του κάθε ατόμου. Η ερμηνεία αυτή μπορεί να αφορά σε γνώσεις, δεξιότητες ή και συμπεριφορές (Marsick & Watkins, 1990: 4). Σε ένα περιβάλλον εργασίας που προωθεί τη μάθηση των στελεχών κάθε βαθμίδας προς το ατομικό και οργανωτικό όφελος δύναται να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί ο οργανισμός μάθησης (Hager, 2004: 22-23). Ως οργανισμός μάθησης (learning organization) ορίζεται ο οργανισμός όπου το ανθρώπινο δυναμικό αποκτά ένα πιο διευρυμένο ρόλο από αυτόν της απλής κατάρτισης με σκοπό την κάλυψη βασικών αναγκών. Η αντιμετώπιση των προκλήσεων και η κάλυψη των νέων αναγκών²¹⁴.

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, πρέπει να ειπωθεί ότι για την ικανοποίηση των νέων απαιτήσεων θα πρέπει να συμβάλλουν τόσο η ηγεσία όσο και η διεύθυνση, που από ηγετική σκοπιά θα επιβλέπει το αποτέλεσμα της μάθησης. Επίσης, ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει το νέο ρόλο του διευκολυντή (facilitator), συντελώντας με τον τρόπο αυτό στην ενίσχυση των διαδικασιών μάθησης, όπως είναι η αυτομάθηση (self-learning) ή μάθηση εξ αποστάσεως (open-distance learning). Έτσι, το περιβάλλον εργασίας οργανώνεται και συστηματοποιείται μαθησιακά προς όφελος εργαζομένων και οργανισμού (Stahl et al., 1993: xiii-ix).

Στο παραπάνω πλαίσιο της μαθησιακής ενίσχυσης του σύγχρονου χώρου εργασίας, εντάσσεται η ενασχόληση με τους τύπους μάθησης, της άτυπης (informal)²¹⁵ κυρίως, από πλευράς του ίδιου του ατόμου. Η βαρύτητα και προσοχή δίνεται στο κάθε άτομο ξεχωριστά, στο πως σκέφτεται και

²¹⁴ Στην συζήτηση-προβληματισμό γύρω από τους λόγους εμφάνισης του οργανισμού μάθησης (βλ. Preston, 1999: 564) και τι εξυπηρετεί στο σύνολό του, εκτός από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (globalization) και την απομάκρυνση του ατόμου από τις καθιερωμένες παραδοσιακές μορφές κοινωνικοποίησης (detraditionalization), γίνεται σαφής αναφορά στην καθιέρωση του στοχασμού (institutionalization of reflexivity). Και οι τρεις λόγοι σύμφωνα με τον Giddens, συμβάλλουν στην αναγκαιότητα μάθησης και αποτελούν το μόνο μέσο επιβίωσης του ανθρώπου στη σύγχρονη κοινωνία. Όπως αναφέρει ο Hake, ο Giddens στην έρευνά του προβάλλει την στοχαστικότητα (reflexivity) μαζί με τη μάθηση ως τον πυρήνα και το συνδετικό κρίκο σε κάθε κοινωνική έκφανση της ζωής. Η μάθηση θα πρέπει να διεισδύσει στην κοινωνία (Hake, 1999: 80-81).]

που παρουσιάζονται στον επαγγελματικό χώρο απαιτούν μια νέα προσέγγιση από τον εργαζόμενο ενώ ταυτόχρονα συντελείται η εξέλιξη του ίδιου του οργανισμού (Stahl et al., 1993: xiii-ix). [για περισσότερα στοιχεία πάνω στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του οργανισμού μάθησης, βλ. Κανέλλου, 2006: 9-14].

²¹⁵ Τα τελευταία χρόνια δίνεται ολοένα και περισσότερη έμφαση στην άτυπη (informal learning), μη τυπική (non-informal learning) και περιστασιακή μάθηση (incidental learning), ως τύπους μάθησης που συντελούν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και της παραγωγικότητας του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1990: 12-13· Watkins & Marsick, 1992: 115). Η μάθηση στο χώρο εργασίας, ο οποίος σταδιακά μετατρέπεται σε περιβάλλον μάθησης και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο μέσα από ευκαιρίες για μάθηση που του προσφέρονται από τον οργανισμό προωθεί την καριέρα του, αποτελούν κάποια από τα σημαντικά ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η έρευνα στο χώρο της ανάπτυξης των οργανισμών μάθησης. Ειδικά, η άτυπη μάθηση θεωρείται η επικρατούσα μορφή μάθησης στο χώρο εργασίας. Ωστόσο, η έρευνα δεν έχει καταλήξει ακόμη για το πώς ενισχύεται ή περιορίζεται η μάθηση στον οργανισμό, ούτε και για το ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή όχι τη μάθηση των εργαζομένων (Ellinger, 2005: 389).



ενεργεί με δική του πρωτοβουλία και ευθύνη. Η ευθύνη για μάθηση και εξέλιξη τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό-επαγγελματικό επίπεδο εναπόκειται στο ίδιο το άτομο. Αυτή η διαδικασία της ατομικοποίησης (individualization) αυξάνει την ανάγκη για ατομικό και κοινωνικό στοχασμό (self & social reflection). Το άτομο καλείται να αναπτύξει μια μέθοδο αυτό-στοχασμού (self-reflection), για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κάθε νέα κατάσταση. Το ίδιο το άτομο δημιουργεί τις ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη (Stroobants et al., 2001: 114-115, 124).

Ειδικότερα οι οργανωτικές αλλαγές στην εποχή μας οδήγησαν στο να πρέπει ο εργαζόμενος να ενδιαφέρεται ο ίδιος για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, καθώς και στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και βελτίωση της εργασίας του. Επιπλέον, ο ίδιος αναλαμβάνει την ευθύνη της απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, γεγονός που απαιτείται από τις σύγχρονες οικονομικές ανάγκες της αγοράς. Στόχος των προγραμμάτων κατάρτισης, εντός και εκτός οργανισμού, είναι η 'αλλαγή του εαυτού', με σαφή στόχο την υποκειμενικότητα, τα χαρακτηριστικά και τις διαθέσεις του ατόμου-εργαζομένου (Williams, 2005: 33-34)²¹⁶.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι έρευνες στο πεδίο του εργασιακού χώρου με μέτρο αναφοράς τον κριτικό στοχασμό συνήθως εντάσσονται σε γενικότερες θεωρίες οργανωτικής μάθησης (Argyris & Schön), διευκόλυνσης της μάθησης (Marsick και Watkins) ή σε θεωρίες ολιστικής μάθησης (Mezirow) για το άτομο-εργαζόμενο.

Οι Argyris και Schön ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τη μάθηση στον οργανισμό ή 'οργανωτική' μάθηση (organizational learning) και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν σε έναν οργανισμό. Οι δύο ερευνητές διατύπωσαν μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία μάθησης, που συντελεί στην πετυχημένη αντιμετώπιση των προβλημάτων. Κάνουν χρήση των δύο όρων για να περιγράψουν τη μάθηση στα διάφορα επίπεδα του οργανισμού. Ο πρώτος όρος χαρακτηρίζει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο ξεχωριστά για δικό του όφελος, ενώ ο δεύτερος όρος δίνει έμφαση στη μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση σε ομαδικές δραστηριότητες (Nyhan & Kelleher, 2002: 217). Ο πρώτος τύπος μάθησης, η μονοσήμαντη (single-loop learning), αναφέρεται ως η διαδικασία που δίνει στον οργανισμό τη δυνατότητα να πετύχει τους στόχους του με βάση την παρούσα πολιτική του. Με την λογική αυτή αν εντοπιστεί ένα λάθος, τότε θα μπορεί όχι μόνο να το εντοπίσει αλλά και να κάνει αλλαγές πάνω στην πολιτική που ακολουθήθηκε. Τις αλλαγές αυτές σηματοδοτεί ο δεύτερος τύπος μάθησης, η αμφι-μονοσήμαντη μάθηση (double-loop learning) (Roth & Niemi, 1996: 205). Ο τύπος αυτός μάθησης είναι στενά συνδεδεμένος με τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) (Van Woerkom, 2004: 184).

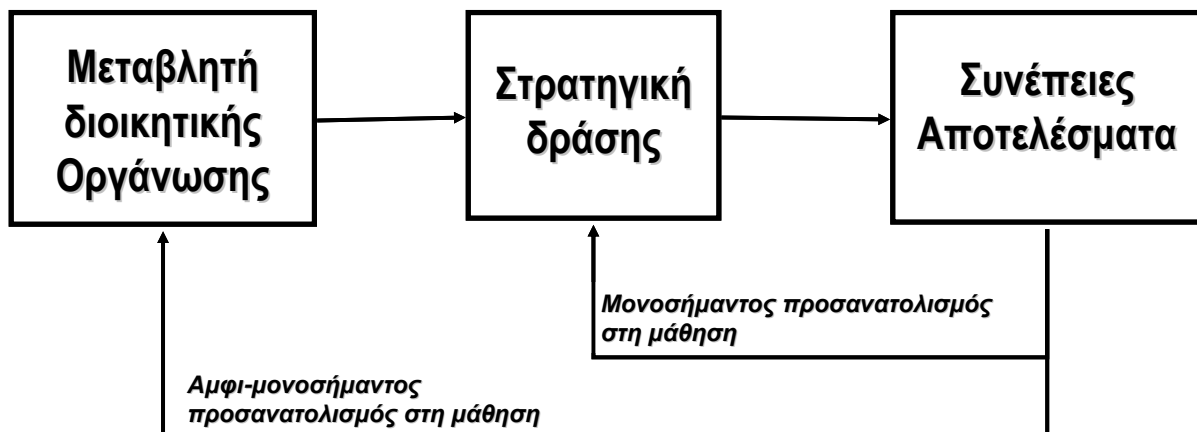
Οι Argyris & Schön αναγνωρίζουν την ικανότητα για κριτικό στοχασμό ως απαραίτητη συνθήκη για την παραγωγική μάθηση. Ο ορισμός τους αφορά το 'ψάξιμο' πίσω από τις παραδοχές και τις δεδομένες αντιλήψεις με στόχο την ανανέωση και τη διασφάλισή τους. Στόχος του ατόμου είναι, μέσω του κριτικού στοχασμού, να αναπτύξει ένα ευρύ φάσμα πιθανών εναλλακτικών και να πειραματιστεί πάνω σε αυτές πριν αποφασίσει τελεσίδικα σε μια λύση του προβλήματος. Επίσης, θεωρούν ότι ο οργανισμός και το περιβάλλον εργασίας συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Συναινούν στο ότι ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από μονοκατευθυνόμενη άσκηση εξουσίας, από κλίμα μυστικοπάθειας και άκρατου ανταγωνισμού δυσκολεύει, αν όχι καταργεί, τον στοχασμό, σε αντίθεση με ένα περιβάλλον όπου μοιράζεται η δύναμη και η εξουσία, υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία και διαπροσωπική συνδιαλλαγή, καθώς και

²¹⁶ Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των προσωπικών μεταβλητών του εργαζομένου-εκπαιδευόμενου, βλέπε την έρευνα της Williams, C. (2005). 'The discursive construction of the 'competent' learner-worker: from Key Competencies to 'employability skills'', in *Studies in Continuing Education*, Vol.27, No 1, March 2005, pp. 33-49.

συνεργατικότητα στις σχέσεις των εργαζομένων, γεγονός που ενεργοποιεί το στοχασμό (Smylie, 1995: 100-101).

Το μοντέλο των δύο ερευνητών είναι δύσκολα εφαρμόσιμο στην πράξη εφόσον υφίσταται το υπάρχον σύστημα δόμησης και λειτουργίας του οργανισμού (Argyris & Schön, 1996). Η αμφι-μονοσήμαντη μάθηση (άρα και η διαδικασία του κριτικού στοχασμού) εμποδίζεται από το ίδιο το άτομο το οποίο δυσκολεύεται να επικοινωνήσει και να συζητήσει τα προβλήματά του από φόβο μήπως θεωρηθεί λάθος ή αδυναμία από μέρους του, με άσχημες συνέπειες για τον ίδιο και την εργασία του. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο κάνει χρήση των θεωριών εν χρήσει του πρώτου μοντέλου (Model I theories-in-use) των Argyris & Schön, που σημαίνει ότι ερμηνεύει την προβληματική κατάσταση με δικούς του όρους, χωρίς να λαμβάνει υπόψη απόψεις των άλλων. Από την άλλη, το δεύτερο μοντέλο των θεωριών εν χρήσει (Model II theories-in-use), εξαρτάται από την εναλλαγή έγκυρων πληροφοριών και το δημόσιο έλεγχο συμπεριφορών και απόψεων, κάτι που δεν προτιμάται, όπως αναφέρθηκε (Van Woerkom, 2004: 184)²¹⁷.

Συμπερασματικά, η μάθηση στον οργανισμό μάθησης συμβαίνει ουσιαστικά όταν το άτομο εντοπίσει μια προβληματική κατάσταση, και επιχειρήσει να την αντιμετωπίσει, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή λειτουργία του οργανισμού. Αυτή η κατάσταση συνήθως αφορά την ασυμβατότητα μεταξύ των αποτελεσμάτων μιας πράξης με αυτά που αναμένονταν (στο σημείο αυτό επεμβαίνει ο κριτικός στοχασμός). Αυτό οδηγεί στην αλλαγή της σκέψης και της συμπεριφοράς του ατόμου, στην αναδιάρθρωση των δυνάμεών του, κάτι που συντελεί στην αλλαγή της στάσης απέναντι στις ανάγκες, καθώς και στην κατανόηση των απαιτήσεων του οργανισμού. Το αποτέλεσμα είναι η υιοθέτηση μιας νέας πρακτικής θεωρίας από το άτομο. Αυτό αποτελεί μάθηση για το ίδιο το άτομο (individual learning), ωστόσο για να θεωρηθεί 'οργανωτική' μάθηση (organizational learning), θα πρέπει η ίδια και τα αποτελέσματα αυτής να περιέλθουν μέσα στις δομές του οργανισμού και να χαρακτηρίσουν τη λειτουργία του (Sugarmen, 1998: 81). Η μάθηση για να θεωρηθεί πετυχημένη πρέπει να συμβεί τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο (Van Woerkom, 2004: 184-185).



Σχήμα 36

Οι Marsick και Watkins (1990), στη θεωρία τους για τη μάθηση στον επαγγελματικό χώρο, αναφέρουν ότι η προώθηση της τυχαίας ή άτυπης μάθησης (incidental & informal learning theory) διευκολύνεται από τρεις ικανότητες: της ετοιμότητας για δράση (proactivity), του κριτικού στοχασμού (critical reflection) και της δημιουργικότητας (creativity). Σχετικά με την πρώτη, αφορά

²¹⁷ Για περισσότερες πληροφορίες για τα μοντέλα των Argyris & Schön, βλ. Schön, D.A (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers και SMITH, M. K. (2001) 'Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning', *The encyclopaedia of informal education*, www.infed.org/thinkers/argyris.htm.



στην ανάληψη πρωτοβουλιών στην εργασία και η μάθηση συμβαίνει όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα ή ως αντίδραση στην εμφάνιση νέων καταστάσεων, ειδικά σε ένα νέο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Αφορά την ετοιμότητα του ατόμου σε επίπεδο γνωστικό και κινήτρων για την αντιμετώπιση, την εξήγηση και λύση των προβληματικών καταστάσεων. Το άτομο αναλαμβάνει δράση, αυτονομείται και αυτοενισχύεται με σκοπό την αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Το άτομο αυτό μέσα σε ένα γκρουπ μάθησης θα έχει ενεργό ρόλο.

Η δεύτερη ικανότητα (έχει αναφερθεί από τον Mezirow για πρώτη φορά) σημαίνει τον έλεγχο ή τσεκάρισμα των αντιλήψεων και στάσεων, φανερών (explicit) και άδηλων (tacit) που έχει ένα άτομο ή και ο ίδιος ο οργανισμός (όπως αναφέρουν οι Argyris & Schön), καθώς και η αναπροσαρμογή της σκέψης του προτού ενεργήσει. Σύμφωνα με τη Marsick, ο στοχασμός στο χώρο εργασίας θεωρείται πολυτέλεια που έχει ελάχιστη σχέση με την πραγματικότητα σε έναν οργανισμό. Ωστόσο, οι έρευνες απέδειξαν ότι ο στοχασμός θεωρείται ένα ζωτικό τμήμα της επαγγελματικής ζωής στο σύγχρονο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον-γίνεσθαι. Το άτομο-εργαζόμενος καλείται περισσότερο από παλιότερα να στοχαστεί πάνω στον εαυτό του και τη σχέση του με τον οργανισμό (Marsick, 1990: 23-25). Ειδικά ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται και στη διάθεση του ατόμου για εξέταση της σκέψης, της αντίληψης και του σχεδίου μάθησης και δράσης. Θεωρητικοί της πράξης στον επαγγελματικό χώρο, όπως οι Argyris & Schön, μεταποιοούν τον όρο σε μονοσήμαντη (single-loop learning) και αμφι-μονοσήμαντη (double-loop learning) μάθηση (όπως αναφέρθηκε και παραπάνω).

Πιο συγκεκριμένα, για τον κριτικό στοχασμό που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, οι Marsick & Watkins σημειώνουν ότι όταν κάποιος στοχάζεται κριτικά σε έναν οργανισμό μάθησης, συνήθως δίνει βαρύτητα στην κουλτούρα του οργανισμού (organizational culture). Η ένταξη του εργαζομένου στην κουλτούρα του οργανισμού συνεπάγεται την άτυπη μάθηση ως αποτέλεσμα της τυφλής ακολουθίας των νορμών και αξιών του συγκεκριμένου οργανισμού. Αυτό οφείλεται στην προσπάθεια του οργανισμού για ομοιογένεια των εργαζομένων, προς όφελος της επιχείρησης. Αρκετές φορές ο νέος εργαζόμενος στο χώρο αναγκάζεται να ακολουθήσει ή και να μεταλλάξει τον τρόπο σκέψης και δράσης του, καθώς δε συμβαδίζει με την υπάρχουσα κουλτούρα ή δεν αποτελεί ούτε αντικείμενο συζήτησης. Άμεση συνέπεια αυτής της κατάστασης μπορεί να είναι η δυσκολία στην επικοινωνία αλλά και η μη δυνατότητα μάθησης (non-learning) και εξέλιξης σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο.

Τέλος, η δημιουργικότητα αναφέρεται στη μεταβολή των παραδεδωμένων αντιλήψεων του ατόμου, στην ανάπτυξη νέας προοπτικής και στην ανάληψη νέας δράσης. Επιπλέον, η δημιουργικότητα δίνει την ευκαιρία στο άτομο να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του σε επίπεδο σκέψης, να 'παίξει' με τις ιδέες του σε επίπεδο δράσης και γενικά να μεταβάλλει θετικά τα προκαθορισμένα σχήματα θεωρίας-πράξης, αντιμετωπίζοντας ένα θέμα από διαφορετική σκοπιά. Ο καταϊσμός ιδεών (brainstorming), για παράδειγμα, προϋποθέτει μια τέτοια ικανότητα-μέθοδο (Marsick & Watkins, 1990: 28-31). Σύμφωνα με τις δύο ερευνήτριες οι δύο πρώτες ικανότητες ενισχύονται από το περιβάλλον του οργανισμού και πιο συγκεκριμένα από τη συμμετοχή του ατόμου στη λήψη αποφάσεων προς όφελος του οργανισμού, στο διαμερισμό της εξουσίας και στην ευκαιρία για συνολική, συμμετοχική εξέταση των προσδοκιών, τόσο των εργαζομένων όσο και του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1990: 28-31 / Smylie, 1995: 100-101).

Η θεωρία του Mezirow αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες έρευνες για τη μάθηση στον επαγγελματικό χώρο. Ο Mezirow αναφέρει τρεις τρόπους για την αντιμετώπιση των νέων απαιτήσεων για μάθηση στο χώρο εργασίας: το στοχασμό πάνω στην εμπειρία, το συνδυασμό μεταξύ προσωπικού νοήματος του εργαζομένου με την προϋπάρχουσα κουλτούρα του οργανισμού και την μετατροπή του προσωπικού αναφοράς. Ο **πρώτος** περιλαμβάνει την εργαλειακή μάθηση (instrumental learning), όπου δίνεται αρκετή βαρύτητα λόγω της κοινωνικής



κουλτούρας (social culture) του οργανισμού. Για να είναι αποτελεσματική μια τέτοιου τύπου μάθηση, θα πρέπει το άτομο να βασιστεί παράλληλα με τον εαυτό του και στην προσωπική του εμπειρία. Σε αυτό δίνουν προσοχή κυρίως οι διευθυντές και οι επαγγελματίες εκπαιδευτές (Marsick, 1990: 23-25)²¹⁸.

Ο **δεύτερος** αναφέρεται στην επικοινωνιακή μάθηση (communicative learning), που επιτυγχάνεται διαμέσου των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων. Η νοηματοδότηση της εμπειρίας αλλά και των προσωπικών στάσεων των εργαζομένων στηρίζεται στην επικοινωνία και τη συνεργασία στο πλαίσιο της κουλτούρας στην εργασία, στο σπίτι και σε κάθε χώρο κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Ωστόσο, στον επαγγελματικό χώρο παρατηρείται η μεγαλύτερη επίδραση της κοινότητας στη διαμόρφωση του προσωπικού πλαισίου αναφοράς και νοήματος του καθενός ξεχωριστά. Έτσι, ο **τρίτος** τρόπος αφορά έναν τύπο ολιστικής μάθησης (holistic learning), αφού είναι αδύνατο να διαχωριστεί η μάθηση που αποκτιέται στην εργασία από το υπόλοιπο άτομο. Όλες οι αποκτημένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, συνδυάζονται και μεταβάλλουν τον τρόπο που ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται τους γύρω του, εντός και εκτός της εργασίας.

Η Marsick στηριζόμενη στους τρεις τρόπους του Mezirow ερευνά την μάθηση που βασίζεται στη δράση (action-learning), καθώς αυτός ο τύπος μάθησης ενισχύει το στοχασμό, τον κριτικό στοχασμό αλλά και τον κριτικό αυτό-στοχασμό των ατόμων-εργαζομένων (Marsick, 1990: 23-25). Σύμφωνα και με τη Watkins, το άτομο ενδέχεται να εμπλακεί σε μια διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης (transformative learning) όχι μόνο επειδή συνέβη κάτι που το παρακίνησε (όπως μια απόλυση ή κάποιο τεχνικό πρόβλημα) αλλά από σκόπιμη επιθυμία να αλλάξει τον τρόπο σκέψης του. Ο κριτικός στοχασμός δεν αποτελεί πάντα μια επιτακτική και αναγκαστική διαδικασία αλλά και μια απελευθερωτική, ανανεωτική μορφή μάθησης (Marsick & Watkins, 1990: 227).

Κάνοντας μια σύγκριση των παραπάνω θεωριών γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι, οι Argyris & Schön προωθούν την οργανωτική μάθηση με στόχο την εξέλιξη του οργανισμού, ενώ η Marsick ασχολείται περισσότερο με τον αυτό-στοχασμό με κέντρο αναφοράς το άτομο. Ο κριτικός αυτό-στοχασμός στο πλαίσιο του χώρου εργασίας σημαίνει ότι διατυπώνονται βασικές ερωτήσεις για την προσωπικότητα του ατόμου ως μέλους μιας κοινότητας ενώ σημειώνεται η ανάγκη για προσωπική αλλαγή. Βέβαια, αυτό έχει θετική συνέπεια και στον ίδιο τον οργανισμό, εφόσον ο εργαζόμενος στοχάζεται για τη θέση του και το ρόλο του σε αυτόν και πως επιδρά η προσωπική του αλλαγή στη λειτουργία του (Van Woerkom, 2004: 185).

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ (ΑΑΔ) & ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Η απαίτηση της σύγχρονης εποχής για συνεχιζόμενη μάθηση σημαίνει ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (ΑΑΔ) δεν παίζει πλέον δευτερεύοντα αλλά πρωτεύοντα ρόλο στις αποφάσεις που λαμβάνονται για την ανάπτυξη του οργανισμού μάθησης. Η Α.Α.Δ. μεταφράζει τις αλλαγές στον οικονομικό-κοινωνικό χώρο, τις αναλύει και εξετάζει τις επιπτώσεις για τον οργανισμό και, έπειτα οργανώνει προγράμματα μάθησης για τα στελέχη, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στις αλλαγές αυτές χωρίς κόστος για τον οργανισμό (London, 1992:53).

²¹⁸ Κατά τον Mezirow ο στοχασμός (reflection) αποτελεί την αποτίμηση του συμπεράσματος, που είναι εμφανές (implicit), για τη λύση ενός προβλήματος. Αυτό ενδέχεται να αποτελέσει συστατικό στοιχείο της ανάληψης δράσης, αλλά και μια εκ των υστέρων (ex post facto) κριτική της όλης διαδικασίας. Ο κριτικός στοχασμός (critical reflection), από την άλλη, αφορά τη διερεύνηση για να διασφαλιστεί το αν και κατά πόσο το συμπέρασμα για τη λύση ενός προβλήματος θεωρείται το σωστό, καθώς και την εξέταση των συνεπειών του. Ο κριτικός αυτό-στοχασμός (critical self-reflection), τέλος, είναι ο πιο σημαντικός καθώς σημαίνει την επανεκτίμηση του τρόπου εξέτασης ενός προβλήματος και του νοήματος, όπως και του τρόπου σκέψης, αντίληψης, συναισθήματος ακόμη και δράσης (Van Woerkom, 2004: 180).



Σύμφωνα με τους Stahl et al., ο οργανισμός μάθησης αποτελεί ένα ολιστικό μοντέλο ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, στο οποίο όλοι οι εργαζόμενοι παίρνουν μέρος καθημερινά σε μαθησιακές δραστηριότητες. Όπως πιστεύουν το κλειδί για την επιτυχημένη αντιμετώπιση λειτουργία είναι η δημιουργία ενός συστήματος όπου όλοι οι άνθρωποι σε όλα τα επίπεδα εργασίας μαθαίνουν, όπου μάθηση σημαίνει συγχρόνως απόκτηση γνώσεων (κατανόηση/γνωστική ανάπτυξη) και εφαρμογή αυτής της γνώσης (πρακτική /ανάπτυξη συμπεριφορών) (Stahl et al., 1993:10-11).

Πιο συγκεκριμένα, ο κριτικός στοχασμός, όπως ορίζεται στη θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων, συμβάλλει στην ανάπτυξη του δυναμικού εφόσον εντοπίζει και αναδεικνύει τη σημασία της αντιμετώπισης και λύσης των προβλημάτων που τυχόν προκύπτουν τόσο για το άτομο όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό. Η έννοια της συμπεριφοράς που βασίζεται στον κριτικό στοχασμό φαίνεται να αποτελεί γέφυρα μεταξύ της ατομικής και οργανωτικής μάθησης. Τέτοια συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ο στοχασμός για το ίδιο το άτομο ως προσωπικότητα ή ως εργαζόμενο, η ανταλλαγή απόψεων για τον κριτικό στοχασμό, η αναζήτηση ανατροφοδότησης και ο ομαδικός-συλλογικός στοχασμός. Τα παραπάνω έχουν επίδραση στην κουλτούρα του οργανισμού, σε σημείο να μεταποιοούνται οι επικρατούσες αξίες προς όφελος των εργαζομένων και του οργανισμού, προβάλλοντας μια αμφι-μονοσήμαντη (double-loop learning) διαδικασία μάθησης σε οργανωτικό επίπεδο (Van Woerkom, 2004: 178). Εξάλλου, σύμφωνα με την Cunningham, η μάθηση όπως και η ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων δεν αποτελεί ατομική δραστηριότητα αλλά συνεπάγεται τη συνεργασία των ατόμων μεταξύ τους, καθώς και του ατόμου με τον οργανισμό (Cunningham, 2004: 227-230).

Σε σχέση με την ΑΑΔ τώρα υφίστανται ελάχιστες θεωρίες κριτικού στοχασμού. Οι βασικότερες είναι των Schön (1983), Argyris & Schön (1996), Nonaka & Takeuchi (1995), Marsick (1988), Marsick & Watkins (1990), και οι οποίες έχουν εντάξει τον κριτικό στοχασμό στο χώρο εργασίας. Ο κριτικός στοχασμός ίσως θεωρηθεί μη σχετικός σε σύγκριση με τον αυστηρά οριοθετημένο-σε-αποτελέσματα (result-oriented) χώρο της οικονομίας και της παραγωγής. Κάποιοι ερμηνεύουν τον στοχασμό από πλευράς αποτελέσματος, άλλοι τον συσχετίζουν με τη λύση προβλημάτων και άλλοι τον ορίζουν ως τη δυνατότητα χειραφέτησης του ατόμου, σε θέματα επιλογής και έκφρασης απόψεων. Οι Marsick & Watkins, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, εντάσσουν το ζήτημα του κριτικού στοχασμού στη θεωρία τους για το ρόλο του εκπαιδευτή-διευκολυντή (facilitator). Η Van Woerkom επιχειρεί έναν ορισμό του κριτικού στοχασμού στον επαγγελματικό χώρο. Αναφέρει ότι ο κριτικός στοχασμός στοχεύει στη λύση προβλημάτων, με το να κάνει την άδηλη (tacit) γνώση φανερή (explicit) (Van Woerkom, 2004: 178, 182)²¹⁹.

Κατά τον Schön, ο σύγχρονος χώρος εργασίας προωθεί το μοντέλο του κριτικού στοχασμού (critical reflection) που παράγει ανά πάσα στιγμή χρήσιμη για την εργασία και το άτομο γνώση. Η γνώση ουσιαστικά απορρέει από την πραγμάτωση της εργασίας και από τις σκέψεις και τις κρίσεις πάνω σε θέματα αξιών και οικονομικού περιεχομένου που αφορούν τη δουλειά.. Ο τρόπος αυτός υποστήριξης της γνώσης δεν περιορίζεται μόνο σε καθαρά επαγγελματικό επίπεδο, αλλά ενισχύεται από την κριτική σκέψη των υπαλλήλων κάθε επιπέδου του οργανισμού (Garrick & Clegg, 2000: 281).

Επίσης, ο κριτικός στοχασμός δίνει βαρύτητα στην ανάλυση και αλλαγή των αξιών του οργανισμού. Ακόμη, ο κριτικός στοχασμός έχει ως επιπλέον στόχο τη χειραφέτηση του ατόμου, στη σχέση του με τον οργανισμό. Οι παραπάνω διαστάσεις δεν εξετάζονται ξεχωριστά εφόσον συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν (Van Woerkom, 2004: 178, 182).

²¹⁹ για περισσότερες πληροφορίες για τους τύπους γνώσης, τη διαχείριση της και το ρόλο της ως μάθηση στον οργανισμό, βλ. Κανέλλου, όπ. π. 38-43.



Ειδικότερα, ο Schön (1983) ερευνήσε το πώς οι επαγγελματίες χρησιμοποιούν τον κριτικό στοχασμό με στόχο τη λύση προβλημάτων σε πρακτικό εργασιακό επίπεδο. Το άτομο αναφέρει ότι έχει δύο επιλογές στην περίπτωση που προκύψει κάποιο πρόβλημα, να το αγνοήσει (μη ύπαρξη μάθησης) ή να στοχαστεί πάνω σε αυτό (ύπαρξη μάθησης). Αυτό μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια της δράσης του ατόμου (reflection-in-action) ή εκ των υστέρων (reflection-on-action). Για το λόγο ότι ο κριτικός στοχασμός λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό της εργασίας, ενδέχεται να μην είναι αποτελεσματικός αν περιοριστεί σε ατομικό επίπεδο (Van Woerkom, 2004: 182). Οι Argyris & Schön στην έρευνά τους για τη μέθοδο του κριτικού στοχασμού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παράλληλα με την εφαρμογή του μοντέλου II της θεωρίας τους, η χρήση του κριτικού στοχασμού σε συλλογικό επίπεδο της ομάδας κρίθηκε πιο αποτελεσματική από την αντίστοιχη ατομική, με την απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια της διάθεσης και κλίσης από όλα τα άτομα για στοχασμό. Σύμφωνα με τους δύο ερευνητές ο περιορισμός μόνο στον ατομικό στοχασμό θα καταργούσε τη σημασία της σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου (Schön, 1987: 292).

Τέλος, οι Nonaka & Takeuchi (1995) κάνουν χρήση του όρου 'εξωτερίκευση' (externalization) παρουσιάζοντας το στοχασμό ως μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, που συντελεί στη μετατροπή της άδηλης (tacit) γνώσης σε φανερή (explicit). Η εξωτερίκευση λαμβάνει μέρος όταν το άτομο επιχειρώντας να εννοιοποιήσει μια σκέψη μέσω του γλωσσικού κώδικα, παρουσιάζει μια ανεπαρκή και ασύνδετη εικόνα. Σε αυτή την περίπτωση ο συλλογικός στοχασμός συμβάλλει στην επαρκή παρουσίαση των εννοιών, των σκέψεων και των γνώσεων, προωθώντας τη φανερή σημασία τους μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων (Van Woerkom, 2004: 182).

Η σημασία και η συμβολή του κριτικού στοχασμού στα άτομα που απαρτίζουν το ανθρώπινο δυναμικό θα γίνει εμφανής στις επόμενες ενότητες.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Σε έναν οργανισμό η μάθηση και η διευκόλυνσή της αποτελεί ευθύνη όλων των εργαζομένων παρόλο που το βάρος συνήθως εναποτίθεται στον επαγγελματία εκπαιδευτή (Marsick & Watkins, 1990: 3). Ο επαγγελματίας εκπαιδευτής του ανθρώπινου δυναμικού παίζει πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία και διατήρηση του οργανισμού μάθησης. Ο εκπαιδευτής είναι το άτομο που ξέρει το αντικείμενό του και τη στρατηγική του οργανισμού. Επιπλέον, γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα δημιουργήσει τις μαθησιακές δραστηριότητες που να ταιριάζουν στην κουλτούρα και τις αξίες του οργανισμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι κατανοητό ότι έχει ουσιαστική επίδραση τόσο στο άτομο όσο και στο ίδιο το σύστημα του οργανισμού μάθησης. Στο άτομο αυτό οφείλεται η επιβίωση του οργανισμού μάθησης. Παρόλο που η παραδοσιακή κατάρτιση έχει περιοριστεί σε αρκετούς οργανισμούς, η συμβολή του εκπαιδευτή στη μάθηση και ανάπτυξη των στελεχών ακόμη αναγνωρίζεται (De Vito, 1996: 91).

Σύμφωνα με την έρευνα των Marsick και Watkins, οι εκπαιδευτές ανθρώπινου δυναμικού στοχεύουν προς τη στοχαστική μετασχηματιστική μάθηση (reflective transformative learning). Έχει ειπωθεί και σε άλλο σημείο η ανάγκη για τον εκπαιδευτή να διευρυνθεί ο ρόλος του, από απλού εκπαιδευτή σε κάποιον που ενισχύει τη δυνατότητα μάθησης σε επίπεδο ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό. Η όλη διαδικασία αφορά στην αλλαγή στάσης και στην ανάληψη μιας πιο κριτικής στάσης και σκέψης απέναντι σε καταστάσεις και προβλήματα που θέτουν εμπόδια στον επαγγελματικό χώρο. Αυτό ενδιαφέρει και τον εργαζόμενο και τον ίδιο τον εκπαιδευτή ως επαγγελματία. Έτσι, ο ρόλος του γίνεται όχι μόνο βοηθητικός αλλά και άκρως απαραίτητος (Marsick & Watkins, 1990: 237-239).



Ο στόχος ενός εκπαιδευτή, σε επίπεδο θεωρητικό/ ακαδημαϊκό αλλά και πρακτικό/ επαγγελματικό, είναι το άτομο να διαπιστώσει με σαφή τρόπο τις γνωστικές και μεταγνωστικές δραστηριότητές του. Ένας τρόπος είναι η ευκρίνεια στην έκφραση του ατόμου (articulation) που αναφέρεται σε κάθε τεχνική που αναπτύσσει το άτομο, έτσι ώστε να γίνει σαφής και ανοιχτή η γνώση που κατέχει, καθώς και οι διαδικασίες λύσης προβλημάτων. Ο στοχασμός (reflection) οδηγεί το άτομο στο να συγκρίνει την προσωπική του στρατηγική απόκτησης και ανάπτυξης της γνώσης με την αντίστοιχη του ειδικού, ο οποίος κατέχει σε ολοκληρωμένο επίπεδο τη λύση για τα προβλήματα που αφορούν τη γνώση, με των συναδέλφων του και τελικά με ένα σχηματικό μοντέλο της διαδικασίας που εφαρμόζει κάποιος ειδικός (De Corte, 1992: 97-99).

Σχετικά με το ρόλο του διευκολυντή (facilitator), αυτός δεν περιορίζεται μόνο στο να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει τις ανάγκες του, που ο ίδιος προσλαμβάνει ως σημαντικές και με νόημα. Αυτό, φυσικά, προϋποθέτει έναν ενήλικα ο οποίος κατέχει υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και ασκεί κριτικό στοχασμό. Ο έλεγχος της διαδικασίας της μάθησης υπό αυτό τον όρο περνά στον εκπαιδευόμενο. Η αυτο-καθοριζόμενη μάθηση υπονοεί ότι ο εκπαιδευτής απευθύνεται σε ενήλικες που γνωρίζουν τους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, αντίληψης και συμπεριφοράς (Brookfield, 1986: 124-125). Πιο σύγχρονοι ερευνητές (Hughes, 2002/ Webb, 2003/ Fuller & Unwin, 2003) συνιστούν η διευκόλυνση να γίνεται με μέτρο και κυρίως σε περιπτώσεις όπου σημειώνονται δυσκολίες στην απόδοση, για τη διασφάλιση της σωστής απόδοσης ή ως υποστήριξη για να πετύχει ο εργαζόμενος το καλύτερο που μπορεί. Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη διευκόλυνση είναι η άποψη του εργαζομένου για το θέμα, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι σε κάποιες περιπτώσεις σημειώθηκαν αντιρρήσεις προς τη συμβολή του εκπαιδευτή ή διατυπώθηκαν αρνητικά σχόλια για την όλη διαδικασία. Σε κάποιες περιπτώσεις ευθύνονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές οι οποίοι ενώ δεσμεύονται τελικά είτε δε συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης είτε ασκούν μεγάλη πίεση στους εργαζόμενους (Hughes, 2004: 276-277, 282, 285)²²⁰.

Ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτής στον οργανισμό μάθησης είναι η πιθανή σύγκρουση που προέρχεται από το ρόλο του ως φορέα αλλαγής. Σε κάποιες περιπτώσεις ακολουθεί απλά τις οδηγίες του οργανισμού ενώ σε άλλες ο ρόλος του περιορίζεται σε μια απλή έγκριση ενός προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό όμως δεν καλύπτονται στις περισσότερες περιπτώσεις οι πραγματικές ανάγκες του εργαζομένου. Ο βασικός ρόλος όμως του εκπαιδευτή είναι η αλλαγή των ατόμων και των οργανισμών μέσα από την εκπαίδευση. Αυτό δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί παρά μόνο μέσα από την ομαλή και αποτελεσματική συνεργασία του με τους εργαζομένους (Neil, 1991: 122-123).

Στο πλαίσιο του ρόλου του εκπαιδευτή- διευκολυντή υφίσταται κάποιες φορές και η δυνατότητα της αρνητικής αντίδρασης από μέρους του εκπαιδευομένου στο να στοχάζεται κριτικά. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην αυτοαντίληψη του ατόμου, στη στάση ζωής και στην πραγματικότητα που έχει φτιάξει για τον εαυτό του και την οικογένειά του. Ο ενήλικος άνθρωπος τείνει να μην αποδέχεται εύκολα υποδείξεις, διορθώσεις και αλλαγές στη σκέψη και τη συμπεριφορά του. Το άτομο αυτής της ηλικιακής περιόδου έχει αναπτύξει κάποιες σταθερές (σκέψεις, στάσεις, νόρμες), με βάση τις οποίες δραστηριοποιείται. Οι σταθερές αυτές εκτός από το να τον προσδιορίζουν ως οντότητα στην κοινωνία συγχρόνως του παρέχουν την απαραίτητη σιγουριά και ασφάλεια στην καθημερινή διαβίωση. Στην περίπτωση που κάτι από τα παραπάνω δεν αποδίδει ή αποδειχθεί εσφαλμένο και πρέπει να διορθωθεί, αυτή η διαπίστωση προκαλεί ανασφάλεια, με αποτέλεσμα τον αποσυντονισμό του ατόμου. Ο εκπαιδευτής σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να σεβαστεί την ατομικότητα και προσωπική άποψη του εκπαιδευομένου

²²⁰ Για πιο αναλυτικές αναφορές και προσεγγίσεις του έργου του εκπαιδευτή ενηλίκων, βλέπε Rogers, A. 1999: 105-107, 158-162, 215-235 & Cross, P. 1988: 99-108).



και ότι η μάθηση-διδασκαλία του πώς να μαθαίνει αποτελεί μια συνεργατική διαδικασία που προϋποθέτει τη σύνεση και τη διάθεση και των δύο πλευρών. Ο εκπαιδευτής δεν μπορεί να αποφύγει τη θέση του να κατέχει περισσότερες γνώσεις, αλλά και την ικανότητα να σκέφτεται κριτικά. Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί το άτομο που θα εκπαιδεύσει στην κριτική σκέψη να μην κατέχει την ικανότητα της αυτοαντίληψης, ότι δηλαδή σε κάποια δεδομένη στιγμή αποτελεί 'άτομο κριτικά στοχαζόμενο'. Αναλογικά, δεν έχει επίγνωση των αναγκών του ή βρίσκεται σε συνεχή σύγχυση ως προς αυτές. Οι ανάγκες του μπορεί να είναι είτε προσωπικές είτε επαγγελματικές, παρόλα ταύτα αλληλένδετες και άμεσα επηρεαζόμενες από το αν το άτομο τις αντιλαμβάνεται και στοχάζεται κριτικά πάνω σε αυτές ή όχι. Ο εκπαιδευτής καλείται να βοηθήσει το άτομο, αρχικά να αντιληφθεί την υπόστασή του και να αυτοπροσδιοριστεί μέσα από τη διατύπωση των αναγκών του, έπειτα να σκεφτεί κριτικά πάνω στα συμπεράσματα που διεξήγαγε για τις ανάγκες του και, τέλος, μέσα από αυτή τη διαδικασία να διαπιστώσει ότι είναι σε θέση να προασπίσει τον εαυτό του ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας. Μέσω του κριτικού στοχασμού, ο ενήλικος άνθρωπος διαπιστώνει την ίδια την ενήλικη υπόστασή του (Brookfield, 1986: 123-126).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ

Ο κύριος ρόλος της ηγετικής ομάδας ενός οργανισμού είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον με σκοπό την προώθηση της μάθησης. Η συμβολή της δεν πρέπει να περιορίζεται στον έλεγχο ή στη διαχείριση ζητημάτων ή στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Η ηγετική ομάδα μέσω μαθησιακών προγραμμάτων έχει τη δυνατότητα να προβλέπει καταστάσεις (ωφέλιμες και μη) για την επιχείρηση, να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις και να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται για την προώθηση των συμφερόντων του οργανισμού. Ειδικά, η διεύθυνση οφείλει να ενθαρρύνει τον πειραματισμό και τον εποικοδομητικό διάλογο μέσω της δημιουργίας ενός κλίματος ανοιχτής επικοινωνίας. Το πώς θα αντιμετωπίσει ο κάθε διευθυντής το ζήτημα της μάθησης στο χώρο εργασίας κρίνει το αν θα συμμετάσχουν οι εργαζόμενοι στο κοινό όραμα ή όχι. Το σωστό στυλ διεύθυνσης επομένως γίνεται η βάση όπου θα τεθεί η συνεργασία με στόχο την ανάπτυξη του οργανισμού. Ο αποτελεσματικός διευθυντής τείνει σύμφωνα με την έρευνα να είναι αυτός που οριοθετεί τις δραστηριότητές του με βάση τον άνθρωπο (people-oriented managers), δηλαδή αυτός που επενδύει στον ανθρώπινο παράγοντα για τη σίγουρη εξέλιξη (De Vito, 1996: 87-89).

Στην περίπτωση που η διεύθυνση μπορεί να διευκολύνει το στοχασμό του εργαζομένου, υπάρχει η δυνατότητα της εκπαίδευσης όπως οι επαγγελματίες εκπαιδευτές ανθρώπινου δυναμικού. Η μέθοδος που προτείνεται σε αρκετές περιπτώσεις (Chivers, 2003/ Ellinger et.al, 1999/ Marsick, 1987/ Schön, 1983) είναι η συνέντευξη πάνω στο αντικείμενο και τα αποτελέσματα του στοχασμού. Μέσω της συνέντευξης δίνεται βαρύτητα στο στοχασμό καθαυτό, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα που διασφαλίζει η διαδικασία του στοχασμού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων (συγχρόνως γνώσεων και στάσεων ή συμπεριφορών) του διευθυντή-διευκολυντή. Αυτό που προϋποτίθεται για μια αποτελεσματική εκπαίδευση είναι, κατά κύριο λόγο, να εκπαιδευτεί ο διευθυντής στη χρήση του στοχασμού πάνω στο αντικείμενο της εργασίας του, έτσι ώστε να έχει επίγνωση της διαδικασίας που επιθυμεί να διευκολύνει για τους εργαζομένους του. Κατά δεύτερον, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να μεταβιβάσει ό,τι αποκόμισε από τη διαδικασία του στοχασμού στο χώρο εργασίας, αλλιώς η όλη προσπάθεια δεν θεωρείται επιτυχής. Σε αυτό, όπως και στην αποτελεσματική μάθηση, συμβάλλει η συνεχής επικοινωνία του διευθυντή (όπως και του εργαζομένου) με τον επαγγελματία εκπαιδευτή (Roscoe, 2002/ Kuit et al., 2001).

Ειδικότερα, σε θέματα λανθασμένων επιλογών ή πρακτικών ή ακόμη και σε προβλήματα δεξιοτήτων, το άτομο-εκπαιδευόμενος μπορεί και θα πρέπει να επιδιώξει το στοχασμό σε



δυναμικό (one-to-one reflection) ή ομαδικό (group reflection) επίπεδο. Η Brooks ασχολήθηκε με τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) σε άτυπο εργασιακό περιβάλλον και αναφέρει δύο εμπόδια στα οποία κατέληξε ερευνητικά σχετικά με τον ομαδικό στοχασμό (αφορά όχι μόνο διευθυντές αλλά και όλους όσους επιθυμούν να αναλάβουν θέση εκπαιδευτή-διευκολυντή σε οργανισμό). Πρώτον, η δυσκολία του εργαζομένου να παραδεχτεί ανοιχτά σε συναδέλφους του ότι υφίσταται κάποιο πρόβλημα δεξιότητας ή εξέλιξης ή ακόμη την αίσθηση της κοινωνικής και επαγγελματικής απομόνωσης. Δεύτερον, το άτομο σε έναν επαγγελματικό χώρο προσπαθεί να αποφύγει τις διενέξεις με συναδέλφους. Έτσι, προτιμάται μια 'τυπική πολιτισμένη' επικοινωνία, με άμεση συνέπεια την απώλεια σε πολύτιμες πληροφορίες και την 'κατάρρευση' των συστημάτων μάθησης στον οργανισμό. Αυτό που κρίνεται αναγκαίο και σημαντικό είναι η αρμονική σχέση και συνεργασία με βάση την εμπιστοσύνη μεταξύ συναδέλφων, με στόχο την εξέλιξη και του οργανισμού. Ο κριτικός στοχασμός του ατόμου στην εργασία αφορά τον ίδιο, τον οργανισμό, τους συναδέλφους του και τους πελάτες του. Όταν τώρα η ηγεσία αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτή-διευκολυντή, τότε θα πρέπει να μην εφαρμόζεται ένα αυταρχικό από πάνω-προς-τα-κάτω σύστημα κριτικής των εργαζομένων αλλά να προωθείται ο εποικοδομητική κριτική από την ηγεσία προς τον εργαζόμενο (Chivers, 2003: 5-8).

Η επιτυχία της έρευνας και της συνέντευξης οφείλεται στη φύση του σχεδίου εφαρμογής (project), που έφερε τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η συνέντευξη παρουσίασε χρονική ευελιξία. Ενώ ήταν καθορισμένη για μια ώρα, μπορεί να είχε διάρκεια και τριών ωρών, ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευομένου.
- Η συνέντευξη απασχολούνταν σε βάθος με την εργασία, τις εμπειρίες, τις ανησυχίες όπως και για τη μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου.
- Αναπτύχθηκε σχέση εμπιστοσύνης. κατά τη συνέντευξη το άτομο μοιράζονταν και εμπιστευόταν πολύ προσωπικά στοιχεία και σκέψεις του για τη ζωή του γενικά όπως και για την εργασία του. Αυτό ήταν αμφίδρομη διαδικασία και για τον εκπαιδευτή.
- Υπήρχαν συναισθηματικές επιδράσεις. Η όλη διαδικασία της συνέντευξης αποτέλεσε ένα 'άνοιγμα ψυχής' για πολλούς εκπαιδευόμενους (όχι την πλειοψηφία).
- Σημειώθηκε κάποια κούραση και στις δύο πλευρές λόγω του μακρούς των συνεντεύξεων, με αποτέλεσμα να γίνονται λιγότερες συνεντεύξεις ημερησίως.
- Τέλος, παρατηρήθηκε ένα δέσιμο μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών καθώς και ένα αίσθημα ικανοποίησης. Αυτό δήλωσαν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευόμενοι (Chivers, 2003: 10).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Κάθε εργαζόμενος αποτελεί την πιο ισχυρή μονάδα σε έναν οργανισμό μάθησης. Ένας οργανισμός μάθησης, πρώτον, βασίζεται σε όλα τα άτομα, όχι μόνο σε έναν πυρήνα εξειδικευμένων εργαζομένων που καθοδηγούν τους υπόλοιπους, δεύτερον, επενδύει στις δυνατότητες των ατόμων και, τρίτον, επιθυμεί την ενημέρωσή τους για όλους τους τομείς είτε τους αφορούν άμεσα είτε έμμεσα ή και καθόλου. Ο ρόλος που καλείται να παίξει ο εργαζόμενος σε έναν τέτοιο οργανισμό είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικός (De Vito, 1996: 90-91). Για τους Argyris & Schön, ο οργανισμός μάθησης αποτελείται από το σύνολο των ατόμων που συμμετέχουν και μαθαίνουν σε αυτόν, που αλλάζουν μέσω της μάθησης και αυτό αντικατοπτρίζεται στον ίδιο τον οργανισμό και τον χαρακτηρίζει. Όποια δραστηριότητα κι αν αναλάβει το άτομο μέσα στο χώρο εργασίας του, θα έχει ξεχωριστή επίδραση και σημασία για τη μάθηση ως διαδικασία (Billett, 2001: 31).

Με τη συμβολή του εκπαιδευτή ο εργαζόμενος θα εισαχθεί στη λογική της συνεχούς μάθησης που θα του επιτρέπει, πρώτον να αισθάνεται ότι συμμετέχει σε κάτι ανώτερο από τον ίδιο και δεύτερον, να είναι ενημερωμένος και έτσι να μπορεί να επιλέξει αν θα συνεχίσει με την ίδια



αφοσίωση τη συνεργασία του. Σε έναν οργανισμό μάθησης αυτό που διασφαλίζει τα παραπάνω είναι κυρίως η ενίσχυση της δυνατότητας για μάθηση σε μακρο-επίπεδο που έχει ως αποτέλεσμα, πρώτον την ικανοποίηση των προσωπικών και οργανωτικών αναγκών και δεύτερον, την δέσμευση των στελεχών για μια μακρόχρονη και πετυχημένη συνεργασία. Στο τελευταίο δίνεται ιδιαίτερη σημασία καθώς η γνώση τους διατηρείται και εξελίσσεται μέσα και μαζί με τον οργανισμό. Και η επίτευξη αυτού του στόχου χαρακτηρίζει έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτή. Στόχος λοιπόν του εκπαιδευτή ανθρώπινου δυναμικού είναι όχι μόνο η ενίσχυση της ατομικής μάθησης, αλλά και η συνολική ικανότητα μάθησης του οργανισμού, έτσι ώστε το άτομο να γίνει μέλος της ομάδας στελεχών και να πάρει μέρος σε διαδικασίες συλλογικής μάθησης (collective learning), με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης (Watkins & Marsick, 1992: 116-117).

Ο Chivers υποστηρίζει ότι οι συνεργάτες συμβάλλουν στην ενίσχυση της διαδικασίας του στοχασμού, ως διαδικασίας αποτελεσματικής τόσο για το άτομο όσο και για την ομάδα, παρόλο που η υπάρχουσα αντίληψη είναι ότι ο στοχασμός αξιοποιείται καλύτερα από το άτομο μόνο. Η επίδραση (affective domain) που έχει η εμπειρία και η δραστηριότητα του κάθε ατόμου πάνω στους άλλους ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό την έρευνα, ώστε να έχουν προστεθεί ερωτήσεις και θεματικές στη συνέντευξη που αφορούν τη συνεργατική και επικοινωνιακή σχέση πάντα σε σύγκριση με το στοχασμό. Έτσι, συμπεραίνεται ότι κάποιος στοχάζεται πιο εύκολα και αποτελεσματικά όταν βρίσκεται σε μια ομάδα, ενώ άλλος δείχνει να απειλείται από τους συναδέλφους του (Chivers, 2003: 6). Όπως αναφέρει ο Heron για την αποτίμηση του στοχασμού, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του για το άτομο διασφαλίζεται με το να επικοινωνεί με τους συνεργάτες του τις σκέψεις του και τα συμπεράσματά του για το στοχασμό. Δε φτάνει μόνο το άτομο να στοχάζεται πάνω στην εμπειρία του, αλλά ταυτόχρονα να επικοινωνεί με αναφορά στο στοχασμό του και με τους γύρω του. Η ομάδα των συνεργατών αποτελεί ένα μέσο επανατροφοδότησης (feedback), όπου το να μοιράζεται κανείς το στοχασμό του συντελεί στο να προσδιορίσει με ευκρίνεια και σαφήνεια την εμπειρία του. Επιπλέον, το άτομο δίνει μεγαλύτερη προσοχή στο πως δομείται η εμπειρία του και διεξάγεται μια συγκεκριμένη δραστηριότητα όταν παίρνει μέρος σε συλλογικό στοχασμό (group reflection). Τέλος, παρατηρείται περισσότερη ποιότητα όσον αφορά το στοχασμό, εφόσον η εμπειρία αλληλεπιδρά με το στοχασμό μέσα στο πλαίσιο συνεργασίας της ομάδας (Heron, 1985: 134, 138).

ΜΕΤΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΟΝ Ο.Μ

Ως συστατικό στοιχείο της άτυπης μάθησης, ο κριτικός στοχασμός και η δυνατότητα μέτρησης και αποτίμησής του εμπίπτει στην κατηγορία που καλύπτει και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης. Όσον αφορά τα μοντέλα μέτρησης και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της μάθησης γίνεται εκτενής αναφορά στην έρευνα της Κανέλλου (2006: 84 κ. εξ.). Αυτό που αξίζει να σημειωθεί για τον κριτικό στοχασμό αφορά την εγκυρότητα και αξιοπιστία που θα είχε μια τέτοια μέτρηση. Η μοναδική μέθοδος καταγραφής δεδομένων για τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού είναι η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Από νωρίς θεωρητικοί όπως οι Dewey, Lewin και Piaget θεώρησαν το στοχασμό ένα σημαντικό στοιχείο της μάθησης και συμφώνησαν στο ότι αφού η εμπειρία αποτελεί την κύρια πηγή γνώσης, ο στοχασμός πάνω σε αυτή την εμπειρία θα συντελούσε στο να επιτευχθεί η μάθηση. Οι ερωτήσεις αποτελούν μέθοδο-κλειδί στη διαδικασία, συντελώντας στη διεύρυνση των δυνατοτήτων του εκπαιδευόμενου καθώς και στη διευκρίνιση του νοήματος της εμπειρίας (Lee & Sabatino, 1998: 162-163).

Με βάση πρόσφατες έρευνες σε ακαδημαϊκό επίπεδο για την κριτικο-στοχαστική μάθηση (reflective learning), τα εμπόδια που αναφέρονται για την πραγματοποίηση και αποτίμηση της μάθησης αυτού του τύπου είναι:



○ Η υποστήριξη της υποκειμενικότητας της γνώσης και της μάθησης. Χωρίς αντικειμενικά κριτήρια για την αποκτημένη γνώση δεν υφίσταται η δυνατότητα αξιολόγησης της μάθησης, από τη στιγμή που τα αποτελέσματα δεν είναι εμφανή.

○ Ένα δεύτερο εμπόδιο αποτελεί η μη ύπαρξη μιας συστηματικής διαδικασίας αξιολόγησης η οποία ταυτόχρονα να μην επηρεάζει τις προς μέτρηση μεταβλητές, στη συγκεκριμένη περίπτωση το αν επιτυγχάνεται η στοχαστική μάθηση. Ο στοχασμός θεωρείται μια διαδικασία που μετατρέπει την εμπειρία σε μάθηση ενώ η μάθηση αυτή είναι κάτι που προκύπτει περισσότερο παρά ένα αποτέλεσμα σχεδιασμού. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση συγκεκριμένων δεδομένων χωρίς τα οποία δεν μπορεί να είναι αξιόπιστη η όλη διαδικασία. Σε αυτό προστίθεται και το γεγονός ότι η αξιολόγηση γίνεται μετά τη διαδικασία μάθησης, κρίνοντας δηλαδή εκ του αποτελέσματος (Bourner, 2003: 267-270). Ο στοχασμός, σύμφωνα με τον Kolb, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση της άτυπης μάθησης. Επιπλέον, είναι κυρίως μια συνεχιζόμενη διαδικασία παρά ένα απλό αποτέλεσμα (Conlon, 2004: 288). Αυτό συνεπάγεται ότι αυτό που αξιολογείται είναι το αντικείμενο της μάθησης, αν έμαθε το άτομο, και όχι η διαδικασία του στοχασμού, δηλαδή το πώς έμαθε. Διαχωρίζοντας τις δύο έννοιες λύνεται και το ζήτημα της αξιολόγησης. Έτσι, το αποτέλεσμα της μάθησης μεταφράζεται σε 'δυνατότητα του να σκέφτεται κανείς στοχαστικά' (capacity to think reflectively) (Bourner, 2003: 270-271).

Κάποιες ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο του Bourner για την στοχαστική σκέψη και που κατατοπίζουν τον ερευνητή σχετικά με τον όρο είναι οι εξής:

- Πως οριοθετεί κανείς την εμπειρία του.
- Τι του προξένησε το ενδιαφέρον στην συγκεκριμένη εμπειρία.
- Πως συσχετίζεται η εμπειρία με το σύστημα αξιών του.
- Αν έρχεται σε αντιπαράθεση με τις προκαθορισμένες αντιλήψεις και τα πιστεύω του.
- Πως αντιλαμβάνεται την εμπειρία του και πως αυτή καθορίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του

Η πρότασή του είναι η αξιολόγηση να βασιστεί στη διατύπωση ερωτήσεων διερευνητικού-διαγνωστικού τύπου πάνω στην εκάστοτε εμπειρία (Bourner, 2003: 269-270).

Ο Heron προτείνει την έρευνα σε ενδοεπιχειρησιακό επίπεδο με στόχο την διαπίστωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της διαδικασίας του στοχασμού. Σε μια πρώτη φάση του κύκλου μάθησης, ο ερευνητής στοχάζεται πάνω στην έρευνα. Έπειτα, στη δεύτερη φάση διεξάγεται η έρευνα, συμμετέχοντας στη διαδικασία δράσης και εμπειρίας. Κατά την τελευταία φάση, επιστρέφει στη διαδικασία του στοχασμού για να νοηματοδοτήσει την εμπειρία και να μεταβάλλει, όπου κρίνεται αναγκαίο, τα στοιχεία στοχασμού της πρώτης φάσης. Σε κάποιες περιπτώσεις η μάθηση φαίνεται να μεταβιβάζεται δύσκολα από τη μια φάση δράσης στην άλλη. Η ενδιάμεση φάση του στοχασμού δίνει στο άτομο την αίσθηση ότι κατανοεί τι ακριβώς συμβαίνει εμπειρικά τη στιγμή που συμβαίνει, χωρίς ωστόσο να μπορεί να διαπιστώσει αν συνεχίζει, αν δηλαδή μεταβιβάζεται στον πραγματικό χώρο εργασίας. Η εγκυρότητα ότι υφίσταται όντως στοχασμός σχετίζεται με το ποσοστό στοχασμού καθώς και με τον τύπο και την ποσότητα της εμπειρίας. Η ποιότητα και η ένταση του στοχασμού μπορεί να δώσει τις πραγματικές τιμές του στοχασμού. Για παράδειγμα, σε κάποιες περιπτώσεις ο χρόνος στοχασμού πάνω στην εμπειρία ξεπερνά το χρόνο της καθαυτής εμπειρίας. Επίσης, όπως αναφέρθηκε και σε παραπάνω ενότητα για το άτομο και την ομάδα, διαπιστώνεται, ότι η εγκυρότητα και αξιοπιστία του στοχασμού του ατόμου διασφαλίζεται με το να επικοινωνεί με τους συνεργάτες του τις σκέψεις του και τα συμπεράσματά του για το στοχασμό (Heron, 1985: 131-132, 134).

Η Van Woerkom (2003) επιχείρησε να μετρήσει και να αξιολογήσει τη συμπεριφορά κριτικά στοχασζόμενων εργαζομένων, συγκεκριμένα διευθυντών και εργαζομένων μέσω της μεθόδου της συνέντευξης. Η έρευνα κάλυψε όχι μόνο το γνωστικό τμήμα του στοχασμού αλλά και τη



‘συνοδευτική’ δράση έτσι ώστε να υπάρξει ισορροπία μεταξύ στοχασμού και δράσης στην εργασία. Βασιζόμενη στα αποτελέσματα της έρευνας η κριτικά στοχαζόμενη συμπεριφορά ορίστηκε ως μια σειρά από συνδυαζόμενες δραστηριότητες, ατομικές και συλλογικές, με στόχο τη βελτίωση της ατομική και οργανωτικής δραστηριότητας ή την κριτική ανάλυση και προσπάθεια για μετατροπή των ατομικών και οργανωτικών αξιών. Τα παραπάνω έλαβαν χώρα μέσω επτά διαστάσεων στοχασμού, τον πειραματισμό (experimentation), τη μάθηση από σφάλμα (learning from mistakes), τη συνειδητοποίηση καριέρας (career awareness), το διαμερισμό κριτικών απόψεων (critical opinion sharing), την αναζήτηση ανατροφοδότησης (asking for feedback) και η πρόκληση για ομαδική σκέψη (groupthink). Αυτό που διαπιστώθηκε και από τα τεστ εγκυρότητας που έγιναν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της προσωπικής δραστηριότητας (self-efficacy) και της κριτικο-στοχαστικής συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο (critically reflective work behavior). Το άτομο που δραστηριοποιείται και σκέφτεται κριτικά έχει τη δυνατότητα να αντέξει σε κοινωνικές πιέσεις από τον επαγγελματικό χώρο και να ρισκάρει για την καριέρα του. Το να στοχάζεται κάποιος κριτικά προϋποθέτει τη συμμετοχή του σε κάθε επίπεδο εργασίας του οργανισμού και στο να μάθει από τα λάθη του. Επιπλέον, το άτομο αυτό καλείται πιο συχνά να συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες του οργανισμού με αποτέλεσμα την εξέλιξη του και του οργανισμού (Van Woerkom, 2004: 186-187).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ανακεφαλαιώνοντας τις απόψεις που διατυπώθηκαν παραπάνω πρέπει καταρχήν ο σύγχρονος επαγγελματικός χώρος να βρει τρόπους ενίσχυσης της απόδοσης των εργαζομένων μέσω διαδικασιών άτυπης μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η προσπάθεια του ανθρώπινου δυναμικού να επιτευχθεί η αρμονική και αποτελεσματική συνεργασία και εξέλιξη των εργαζομένων και του οργανισμού (Conlon, 2004: 290-292). Η μάθηση στο χώρο εργασίας δεν αφορά σε μια απλή τεχνική. Αφορά κυρίως στη φιλοσοφία που έχει κάθε εργαζόμενος για το χώρο όπου περνά το ένα τρίτο της κάθε ημέρας του. Είναι φυσικό για τον καθένα που ανήκει στο ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης να αναρωτιέται για ζητήματα μάθησης και κατάρτισης. Ωστόσο, η αναζήτηση των απαντήσεων και των λύσεων σε πρώτο επίπεδο ανήκει στον εκπαιδευτή. Η κατάρτιση και η συνεχής εξέλιξη του δυναμικού κρίνεται αναγκαία για τη αποτελεσματική αντιμετώπιση τωρινών και μελλοντικών απαιτήσεων (Cunningham, 2004: 237-238).

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί η ανάγκη να τοποθετηθεί το άτομο στο κέντρο του ενδιαφέροντος όσον αφορά στη μάθηση. Το άτομο μαθαίνει γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και αισθήσεις σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα και εμπειρία, παρόλο που δεν γίνεται πάντοτε γνωστό ούτε αξιολογείται το αποτέλεσμα της μάθησης. Κατ’ επέκταση έχει αποκτήσει εμπειρίες και μάθηση χωρίς απαραίτητα αυτό να έχει γίνει γνωστό σε άλλους ή να έχει επικοινωνήσει με άλλους για το τι έμαθε. Ειδικά για τις αξίες και τις απόψεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων δεν έχει δοθεί τόση σημασία ούτε η ευκαιρία για κριτικό στοχασμό, όσο για τις γνώσεις και τις δεξιότητες (Jarvis, 2006: 206-207). Ωστόσο, η κοινωνική αλλαγή προϋποθέτει το στοχασμό πάνω στην εμπειρία και τη μάθηση, ώστε το άτομο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις αλλαγές (Jarvis, 2006: 201). Η μάθηση μεταβάλλει την προσωπικότητα του κάθε ατόμου καθώς αποτελεί μια μετασχηματιστική, μεταποιητική διαδικασία. Το άτομο που αναλαμβάνει δράση στην εργασία μέσω του κριτικού στοχασμού προωθεί την καριέρα του ενώ ταυτόχρονα εξελίσσει τον ίδιο τον οργανισμό (Van Woerkom, 2004: 185-187).

Ο Jarvis αναφέρει ότι χωρίς μάθηση δεν θα υπήρχε ζωή. Η σημασία της διαβίου μάθησης δεν τίθεται υπό εξέταση όσον αφορά τη διαδικασία καθαυτή, όμως ο στόχος της απαιτεί εκ νέου διερεύνηση. Στην εποχή αυτή των κοινωνικών αλλαγών το άτομο εμπλέκεται στην όλη διαδικασία



για την επίτευξη της κοινωνίας της μάθησης προωθώντας με τον τρόπο αυτό την προοπτική ενός καλύτερου κόσμου. Αυτό αποτελεί και την ισχύ της διαβίου μάθησης (Jarvis, 2006: 210).

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Όπως είδαμε πιο πάνω, για περισσότερο από τριάντα χρόνια, μία συγκεκριμένη μερίδα θεωρητικών στο πεδίο της μάθησης και εκπαίδευσης των ενηλίκων εντονότατα επηρεασμένη από την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, ενισχύουν με το έργο και τη μελέτη τους το σημαντικότερο ρόλο του κριτικού στοχασμού (critical reflection) και τον τρόπο με τον οποίο αυτός συνδέεται με τη μάθηση των ενηλίκων –κατά βάση εμπειρική– ως μέρος της διαδικασίας ένταξης κοινωνικών και πολιτισμικών κανονικοτήτων και αξιών στο εμπειρικό μας σύστημα. Στην εκπαίδευση ενηλίκων με τον όρο ‘στοχασμός’ αναφερόμαστε συνήθως στη νοητική²²¹ εκείνη διαδικασία κατά την οποία ανακαλούμε μία εμπειρία, την επεξεργαζόμαστε και την αξιολογούμε (συλλογισμός). Ο στοχασμός ωστόσο βασίζεται στην Αριστοτελική έννοια της «φρόνησης»²²² και συνδέεται καταρχήν με την *ικανότητα επεξεργασίας των χαρακτηριστικών στοιχείων μιας κατάστασης*. Μέσω τώρα του κριτικού στοχασμού το άτομο είναι ουσιαστικά σε θέση να συνδέσει την θεωρία με την πράξη δημιουργώντας έτσι ένα «πλαίσιο δράσης» με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωσή του. Με την επεξεργασία των δεδομένων μπορεί κάποιος όχι μόνο να κατανοεί τις νέες πληροφορίες αλλά και να εμπλουτίζει με αυτές την εμπειρία του, δημιουργώντας ένα μηχανισμό ανατροφοδότησης ανάμεσα στην θεωρία και την πράξη. Πρόκειται λοιπόν για μια θεμελιώδη διαδικασία της ανθρώπινης νόησης με την οποία η εμπειρία όχι μόνο γίνεται κατανοητή, αλλά αποτιμάται και αναθεωρείται, και μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε και αναπτύσσουμε τις μαθησιακές μας ανάγκες με στόχο τη δημιουργία μίας βάσης πάνω στην οποία μπορούμε να στηρίξουμε την ατομική μας ανάπτυξη αλλά και τη βελτίωση της κοινωνίας στην οποία ζούμε.

Ο κριτικός στοχασμός επομένως αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης μάθησης και είναι ουσιαστικά *η διαδικασία εκείνη κατά την οποία παράγεται γνώση μέσα από την επεξεργασία, αποτίμηση και αναθεώρηση της εμπειρίας*. Με βάση αυτόν τον ορισμό το άτομο που στοχάζεται κριτικά μπορεί να κάνει συσχετισμούς, γενικεύσεις, διαχωρισμούς και αξιολογήσεις, να βρει αναλογίες, να λύσει προβλήματα και να κάνει αναδρομή σε παλιά γεγονότα. Μέσω του κριτικού

²²¹ Βλέπε σχετικά ωστόσο και την προσέγγιση των Boud, Keogh & Walker (1985: 19) αλλά και του More (1974) οι οποίοι συνδέουν το στοχασμό και με τα συναισθήματα (affect) ή την πιο «ρομαντική» προσέγγιση της Greene (1986: 441) που συνδέει το στοχασμό και με την ανθρώπινη φαντασία (imagination). Ωστόσο όσο και αν τέτοιου είδους προσεγγίσεις –τις οποίες και συμμερίζομαι σε μεγάλο βαθμό– αποδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στον όρο, τον περιορίζουν, οριοθετώντας τον ως μία κατά βάση εξατομικευμένη νοητική διεργασία από την οποία αποκλείεται το συμπεριφορικό στοιχείο (η συμπεριφορά μας ή ο τρόπος προσέγγισής της σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή) και ο διάλογος (dialogue) ή η αλληλεπίδρασή μας με άλλους οι οποίοι εμπλέκονται στην κατάσταση/εμπειρία την οποία επεξεργαζόμαστε (βλέπε σχετικά Cinnamond & Zimpher, 1990: 67).

²²² Ο Αριστοτέλης (Ηθικά Νικομάχεια, 1140b³⁵) επισημαίνει πως η φρόνηση είναι μια αληθής, έλλογη πρακτική που έχει αντικείμενο τα όσα είναι για τον άνθρωπο αγαθά. Για τον Αριστοτέλη η φρόνηση είναι αρετή και όχι τέχνη. Πάνω σε αυτή την ιδέα ο McPherson (2005: 708 κ. εξ.) –στηριζόμενος και στην προσέγγιση των αδερφών Dreyfus (2001) σχετικά με τα πέντε αρχικά, αλλά εφτά στη συνέχεια στάδια ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω της μάθησης (novice, advanced beginner, competence, proficiency, expertise, mastery, practical wisdom)– καταλήγει πως ο στοχασμός ως συστατικό στοιχείο της μακροπρόθεσμης μάθησης, συνδέεται άμεσα με την έννοια της φρόνησης έτσι όπως την προσεγγίζει ο Αριστοτέλης, αλλά στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ιδιαίτερα της πρακτικής σοφίας (practical wisdom) ερμηνεύεται ως αναδυόμενη (emergent) ποιότητα, χάρισμα και καθήκον ταυτόχρονα, η οποία είναι απαραίτητη για τη μάθηση, τη γνώση και την κατανόηση του πως μπορούμε να ζούμε μαζί με άλλους, με βάση το δίκαιο και την αποδοχή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών μας. Πρόκειται ουσιαστικά για μία ποιότητα η οποία μας διαμορφώνει αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνεται και από εμάς, συλλογικά (όπ. π. σελ: 715).



στοχασμού, έχοντας σαν βάση το υπάρχον εμπειρικό μας σύστημα, ερμηνεύουμε, αναλύουμε, αποτιμάμε και φυσικά μαθαίνουμε²²³.

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΟΥ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Ο κριτικός στοχασμός, στις συνειδήσεις των περισσότερων από εμάς, είναι ταυτόσημος με την αμφισβήτηση της εγκυρότητας του τρόπου με τον οποίο αποκτήθηκε η προηγούμενη γνώση σε σχέση με ένα ζήτημα ή ένα πρόβλημα. Ωστόσο πολλές φορές και εξ αιτίας του κριτικού στοχασμού τίθεται και το ερώτημα πώς ορίζονται τα προβλήματα εξ αρχής. Συχνά δηλαδή εξετάζουμε την προηγούμενη γνώση για να ελέγξουμε αν προχωράμε σωστά προς τη λύση ενός προβλήματος, όμως ο κριτικός στοχασμός είναι και η επί πλέον αμφισβήτηση των πεποιθήσεων και των προσδοκιών μας, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από την επαφή μας με τον κόσμο. Για πολλούς θεωρητικούς στο συγκεκριμένο χώρο η ενήλικη ζωή είναι κατάλληλη για την αναθεώρηση των απόψεων που έχουμε διαμορφώσει. Για κάποιους θεωρητικούς η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού συνδέεται περισσότερο με εξελικτικά στάδια ή φάσεις. Κάθε στάδιο ή φάση ωστόσο δεν οργανώνεται ούτε λειτουργεί αυτόνομα αλλά σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο απόδοσης νοήματος (meaning making) στην ανθρώπινη εμπειρία. Πρώτος ο Lindeman (1926) δίνει έμφαση στη διαδικασία αυτή υποστηρίζοντας ότι η απόδοση νοήματος στον τρόπο με τον οποίο βιώνουμε και κατανοούμε ό,τι συμβαίνει γύρω μας είναι η βάση της συμπεριφοράς μας. Η συνεισφορά του Lindeman στο συγκεκριμένο χώρο αν και κάπως υποτιμημένη είναι πολλαπλή. Κυρίως γιατί επιχειρεί να συνδέσει τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων με την καθημερινή ζωή δίνοντας έμφαση σε έννοιες όπως *μη-επαγγελματικά ιδεώδη* (non-vocational ideals), *περιστάσεις και όχι υποκείμενα* (situations not subjects) και φυσικά την *καθημερινή ανθρώπινη εμπειρία* (people's experience)²²⁴. Ο Knowles (1990) που συμμερίζεται την προσέγγιση του Lindeman, υποστηρίζει επίσης ότι καθώς συσσωρεύουμε εμπειρίες, αναπτύσσουμε διανοητικές συνήθειες και όπως αποκτάμε προκαταλήψεις, αποκτάμε και τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση νέων ιδεών και ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης. Ενώ ο Mezirow (1990) πιστεύει πως το άτομο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και ανασύρει τα περιβαλλοντικά σχήματα-πληροφορίες και τις καταχωρημένες προηγούμενες εμπειρίες σε έμπρακτη συμπεριφορά. Ιδιαίτερα για θεωρητικούς όπως ο Mezirow (1990: 12-18) που ασχολήθηκε επισταμένα με το συγκεκριμένο αντικείμενο, οι απόψεις μας πάνω σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα δεν αποτυπώνουν συνήθως την πραγματικότητα λόγω των «διαστρεβλώσεων» (distortions) των νοημάτων που

²²³ Στο πλαίσιο αυτό η αναστοχαστική μάθηση (reflective learning) συντελείται μέσω της ανάκλησης και της ανάλυσης της εμπειρίας και η στοχαστική πράξη (reflective practice) βασίζεται στην κριτική αξιολόγηση των απόψεών μας (Jarvis 1995: 288). Η πράξη που βασίζεται στη σκέψη ή στον απλό συλλογισμό διαφέρει φυσικά από τη στοχαστική πράξη που είναι η κριτική εξέταση των πεποιθήσεών μας και ο έλεγχος από πού πηγάζουν. Γενικά, η στοχαστική σκέψη δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου. Η μεταγνώση κατά τους ψυχολόγους είναι η διαδικασία κατά την οποία αναγνωρίζουμε τη γνωστική κατάσταση και τις λειτουργίες της και ρυθμίζονται οι γνωστικές συνήθειες κι οι στρατηγικές (Mezirow 1990: 8).

²²⁴ Ο Lindeman μας δίνει ουσιαστικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να οργανωθεί πρακτικά η εκπαίδευση που στοχεύει στη δράση (action-oriented form of education). Είναι φανερό το ενδιαφέρον του για την κριτική κατανόηση ή τη συνειδητοποίηση των εμπειριών και των καταστάσεων στις οποίες εμπλεκόμαστε καθώς και η αίσθηση πως ο στόχος της άτυπης αλλά και τη συνεργατικής εκπαίδευσης (collaborative and informal education) πρέπει να είναι η δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους ενηλίκους να αμφισβητούν τις δεδομένες ιδέες, πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές. Ωστόσο ο Lindeman δεν έγραφε θεωρητικά και αόριστα. Το ενδιέφερε άμεσα η πράξη και για το λόγο αυτό άλλωστε είναι κυρίως γνωστός για τις εργασίες του που αφορούν στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε μικρές ομάδες.



προκύπτουν από την άκριτη αποδοχή αξιών άλλων ατόμων ή γενικότερα του κυρίαρχου συστήματος. Οι διαστρεβλώσεις μπορεί να αφορούν στη φύση και στη χρήση της γνώσης (epistemic distortions) ή στις απόψεις που παίρνουμε ως δεδομένες ενώ μας τις έχει επιβάλλει το κοινωνικοπολιτιστικό μας πλαίσιο (sociocultural distortions) ή σε εκείνες που δημιουργούνται εξαιτίας άγχους ή ακόμη και διαίσθησης και εμποδίζουν την ανάληψη δράσης (psychic distortions). Επομένως ο ορισμός (κατανόηση), η ανάλυση (επεξεργασία) και η εκτίμηση (αξιολόγηση) μιας κατάστασης ή ενός προβλήματος, συνδέονται με μία διαδικασία «νοηματοδότησης» των δομικών χαρακτηριστικών της εμπειρίας με την οποία συνδέεται αυτή η κατάσταση ή το πρόβλημα. Πρόκειται ουσιαστικά για μία διαδικασία η οποία –όπως πολύ απλά εξηγεί και ο Jarvis (1987: 70-73)– σχετίζεται με τη γενικότερη αντίληψη πως καμία κοινωνική κατάσταση δεν έχει από μόνη της νόημα, διότι ακόμη και αν υπάρχει η πιθανότητα διαφορετικά άτομα να αντιλαμβάνονται τις ίδιες προκείμενες μιας εμπειρίας (σκέψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα, κλπ.) με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο, δεν σημαίνει πως θα της αποδώσουν και το ίδιο νόημα.

Η νοηματοδότηση ερμηνεύεται επομένως ως η διαδικασία μέσω της οποίας κατανοούμε μία εμπειρία, της δίνουμε μια ερμηνεία, βγάζουμε κάποιο νόημα από αυτή²²⁵. Η νοηματοδότηση ωστόσο για τον Mezirow (1990) έχει δύο διαστάσεις: τα *νοηματικά σχήματα*²²⁶ (meaning schemes) που συνδέονται με μη παγιωμένες αντιλήψεις, παροδικά συναισθήματα, ιδέες αλλά και προσδοκίες, που έχουν συνήθως μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος με το γεγονός ή την εμπειρία στα οποία αποδίδουμε νόημα ή ανήκουν στην ίδια κατηγορία με αυτά ή αποτελούν διαδοχικά γεγονότα, και τις *νοηματικές πεποιθήσεις*²²⁷ (meaning perspectives) που είναι ουσιαστικά ο τρόπος με τον οποίο σκεπτόμαστε και δρούμε εν γένει βάσει του εμπειρικού μας συστήματος, δηλαδή του συνόλου των εσωτερικευμένων εμπειριών που έχουμε αποδεχτεί ως καθοριστικές για την ερμηνεία του κόσμου που μας περιβάλλει. Ο Mezirow (1991) ωστόσο σημειώνει πως ο στοχασμός ως μέσο *κριτικής αποτίμησης του περιεχομένου*, της *διαδικασίας* και των *συλλογισμών* της προσπάθειάς μας να ερμηνεύσουμε και να αποδώσουμε νόημα σε μια κατάσταση ή σε ένα πρόβλημα, διαχωρίζεται σε τρεις τύπους²²⁸: το *στοχασμό στο περιεχόμενο* (content reflection) που αφορά στην εξέταση του περιεχομένου ή στην περιγραφή της εμπειρίας ή του προβλήματος, το *στοχασμό στη διαδικασία* (process reflection) που αφορά στον έλεγχο των στρατηγικών ή των τρόπων ερμηνείας της εμπειρίας ή της επίλυσης ενός προβλήματος, και το *στοχασμό στον αρχικό συλλογισμό* (premise reflection) που αφορά στην αμφιβολία που μπορεί να εκφράσει κάποιος για την αξία του ίδιου του προβλήματος ή της εμπειρίας για το βασικό επιχείρημα ή για την αιτία

²²⁵ Ο Mezirow (1991) υποστηρίζει πως όταν χρησιμοποιούμε την ερμηνεία που έχουμε δώσει στην εμπειρία για να πάρουμε μία απόφαση ή για να δράσουμε, τότε η νοηματοδότηση μετατρέπεται σε μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό ο στοχασμός έτσι όπως αναλύθηκε πιο πριν, αφορά ουσιαστικά στη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων ή παρερμηνειών της εμπειρίας. Ενώ στο ίδιο πλαίσιο ο κριτικός στοχασμός αφορά στην κριτική που ασκούμε επάνω στις πεποιθήσεις μας οι οποίες αποτελούν τη βάση της εμπειρίας μας.

²²⁶ Από αυτήν τη διάσταση προκύπτουν οι αρχές που ακολουθούνται κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Πρόκειται για εσωτερικούς κανόνες που επηρεάζουν την ερμηνεία των πραγμάτων. Τα σχήματα αυτής της διάστασης είτε οφείλονται στο πολιτιστικό υπόβαθρο είτε μαθαίνονται ή είναι στερεότυπα που αφορούν στο φύλο, στη φυλή ή στην ηλικία. Εκτός από τους κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες, ρόλο παίζει επίσης και ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και χρησιμοποιούμε τη γνώση αλλά και το πώς διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα μας.

²²⁷ Αποτελούνται από σχήματα όπως θεωρίες, απόψεις, προσανατολισμούς στόχων και αξιολογήσεις και, γενικά, αυτό που οι γλωσσολόγοι αποκαλούν «δίκτυα επιχειρημάτων». Τις νοηματικές συσχετίσεις τις αποκτάμε κατά την παιδική μας ηλικία μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης που συντελείται μέσα σε μια φορτισμένη συναισθηματική σχέση με γονείς, εκπαιδευτές, κλπ. Επίσης, η διάσταση αυτή εμπεριέχει κριτήρια βάσει των οποίων γίνονται οι αξιολογήσεις και δημιουργούνται τα συστήματα ιδεών. Η εμπειρία επιδρά στις προσδοκίες μας για το πώς πρέπει να είναι τα πράγματα.

²²⁸ Βλέπε σχετικά Cranton (1994: 49-50).



πάνω στην οποία στηρίζεται το πρόβλημα ή η εμπειρία. Αυτή η τελευταία διάσταση παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον μετασχηματισμό της εμπειρίας μέσω της διαδικασίας νοηματοδότησης (Πίνακας). Για τον Mezirow αυτή η διαδικασία οδηγεί σταδιακά σε αυτό που ο ίδιος ορίζει ως μετασχηματιστική μάθηση (transformative learning) διότι η μετασχηματιστική μάθηση εμπεριέχει κατά τον Mezirow μια ειδική στοχαστική λειτουργία: την αναθεώρηση των προϋποθέσεων όπου βασίζονται οι απόψεις μας και την απόφαση για ανάληψη δράσης²²⁹ που προκύπτει από αυτήν την αναθεώρηση.

ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ		
σε σχέση με...	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΓΛΩΣΣΙΚΗ	ΓΝΩΣΤΙΚΗ
ΤΟ ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΟ	Τι πιστεύω για τον εαυτό μου;	Ποιες είναι οι κοινωνικές κανονικότητες;	Ποιες γνώσεις κατέχω;
ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	Πως συμβαίνει και έχω αυτή την άποψη για τον εαυτό μου;	Με ποιο τρόπο μας επηρεάζουν αυτές οι κανονικότητες;	Πως απέκτησα αυτές τις γνώσεις;
ΤΟΝ ΑΡΧΙΚΟ ΣΥΛΛΟΓΙΣΜΟ	Γιατί θα πρέπει να ασκήσω κριτική σε αυτή την άποψη;	Γιατί είναι σημαντικές αυτές οι κανονικότητες;	Γιατί χρειάζομαι/δεν χρειάζομαι αυτές τις γνώσεις;

Πίνακας 2

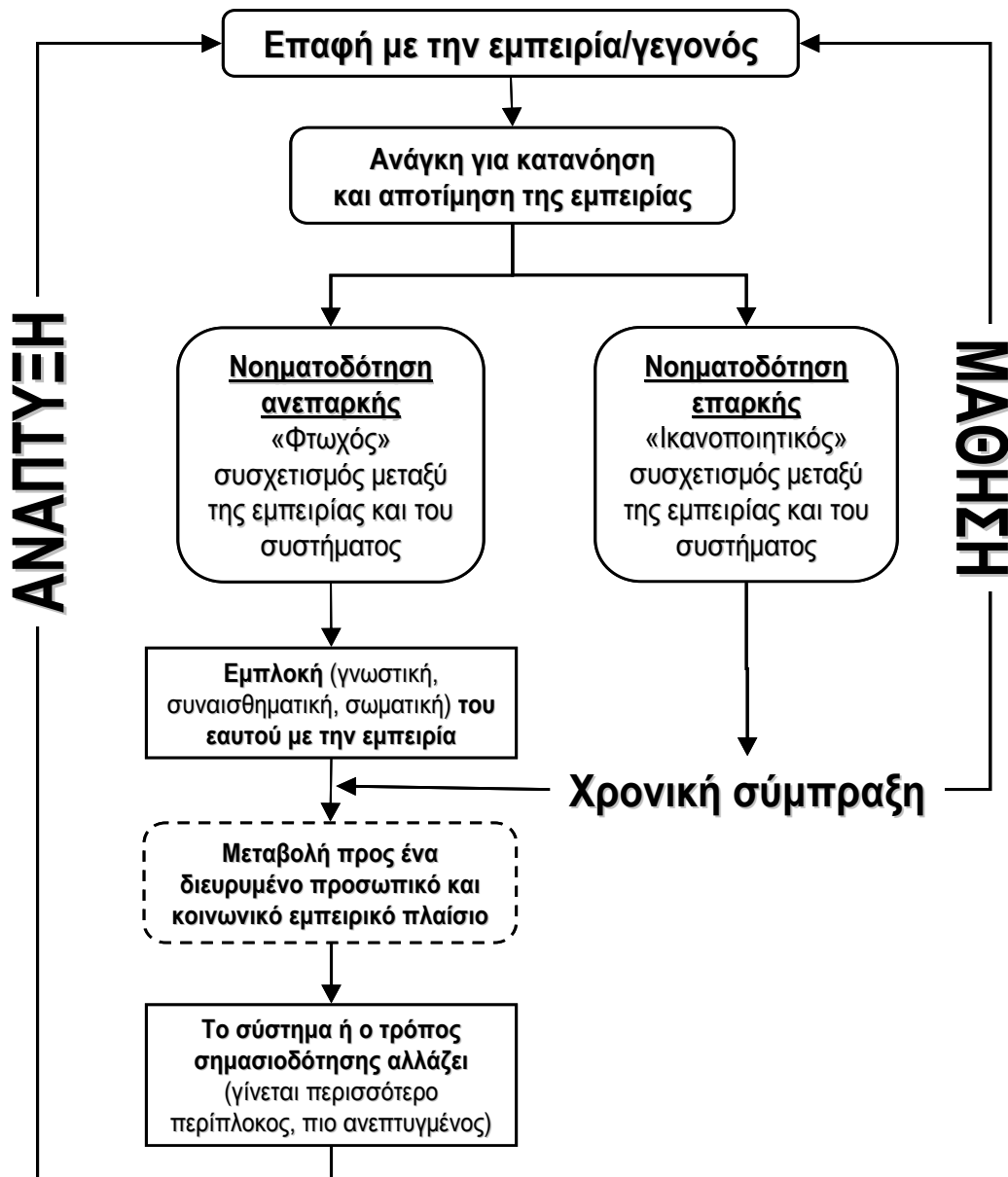
Τύποι στοχασμού και νοηματικές συσχετίσεις κατά τον Mezirow
Προσαρμογή και απόδοση από Cranton (1994: 51)

Οι Merriam & Heuer (1996), πραγματευόμενες το ίδιο θέμα και επηρεαζόμενες τόσο από αναπτυξιακές και γνωστικο-εξελικτικές ψυχολογικές προσεγγίσεις²³⁰ καθώς και από την προσέγγιση του Mezirow, καταλήγουν σε μια συνθετική προσέγγιση που αποδίδει με εξαιρετικά εύστοχο τρόπο τη σημασία της έννοιας της νοηματοδότησης και της δυναμικής της σχέσης με την ανθρώπινη μάθηση και ανάπτυξη (Σχήμα 1). Ξεκινώντας αντίστροφα από ότι ο Mezirow και άλλοι θεωρητικοί, οι Merriam & Heuer (1996: 243-255) πραγματεύονται αρχικά το ζήτημα του νοήματος της ζωής ή καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο σημασιοδοτείται η συγκεκριμένη έννοια (ζωή). Θεωρούν αρχικά πως η νοηματοδότηση είναι ένα σύστημα με πολλές προκείμενες: γνωστικές (cognitive), κινητρότητας (motivational) και συναισθηματικές (affective). Στη συνέχεια συνδυάζοντας διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις –εν μέρει φιλοσοφικές αλλά κατά βάση ψυχολογικές– υποστηρίζουν πως η διαδικασία της νοηματοδότησης είναι συγκυριακή (contextual). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν μέσα από τη μελέτη τους, είναι πως η εμπειρία από μόνη της δεν έχει κανένα νόημα εκτός και αν της το αποδώσουμε εμείς. Επομένως, το πρώτο στοιχείο αφορά στην *πρόθεση* του ατόμου να αποδώσει νόημα σε μία εμπειρία. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της νοηματοδότησης αφορά στο ρόλο των παρελθοντικών εμπειριών και στην *εσωτερικευμένη γνώση* στη διαδικασία απόδοσης νοήματος σε μια εμπειρία. Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι φυσικά πως το νόημα που αποδίδουμε σε μια εμπειρία είναι *κοινωνικά κατασκευασμένο* και συγκυριακό (context-dependent). Ακόμη επισημαίνουν πως η

²²⁹ Η ανάληψη δράσης συνδέεται κατά τον Mezirow με αυτό που ο Freire προσδιόρισε ως χειραφετητική μάθηση (emancipatory learning), δηλαδή την οργανωμένη προσπάθεια κατά τη διαδικασία της μάθησης στην οποία ο εκπαιδευόμενος αποκτά τη δυνατότητα να αμφισβητήσει το υπόβαθρο των απόψεών του, να ερευνησει εναλλακτικές λύσεις των προβλημάτων ή οπτικές των καταστάσεων, να αλλάξει τους παλιούς τρόπους κατανόησης των πραγμάτων και να δράσει βασισμένος σε νέες απόψεις.

²³⁰ Βλέπε σχετικά Merriam & Heuer (1996: 246 & 248-249).

νοηματοδότηση συνδέεται άμεσα με την εσωτερική ανάγκη να αποδοθεί νόημα στην εμπειρία εν γένει, ανάγκη θεμελιωδώς ανθρώπινη.



Σχήμα 37

Η προσέγγιση των Merriam & Heuer στη νοηματοδότηση της ανθρώπινης εμπειρίας ως μέρος της κριτικο-στοχαστικής διαδικασίας που οδηγεί στη μάθηση και στην ανάπτυξη
Προσαρμογή και απόδοση από Merriam & Heuer (1996: 252)

Οι Merriam & Heuer (1996) συμμεριζόμενες και την άποψη του Jarvis (1987) πως εάν το εμπειρικό μας σύστημα μπορεί να επεξεργαστεί και να ερμηνεύσει, ήτοι να αποδώσει νόημα σε μια εμπειρία, τότε μπορεί να έχει επιτευχθεί μάθηση αλλά όχι και ανάπτυξη, καταλήγουν σε ένα σχήμα το οποίο ερμηνεύει τη νοηματοδότηση ως μία διαδικασία η οποία ευνοεί τόσο τη μάθηση –μέσω της επαρκούς απόδοσης νοήματος σε μια εμπειρία– όσο και την ανάπτυξη. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη και η αλλαγή ευνοούνται στην περίπτωση που η απόδοση νοήματος στην εμπειρία είναι ανεπαρκής. Αυτό φυσικά συμβαίνει όταν η σύγκρουση (disjunction) ανάμεσα σε αυτό που είμαστε (το εμπειρικό μας σύστημα) και στη νέα εμπειρία (το νοηματοδοτούμενο), «εξομαλύνεται» ή «κατευνάζεται» (mastered).



Φυσικά στην περίπτωση που υπάρξει τέτοιου είδους σύγκρουση το άτομο μπορεί να επιλέξει να μην εμπλακεί ή και να αγνοήσει αυτή τη σύγκρουση ή ακόμη και να την καταπιέσει. Ωστόσο οι Merriam & Heuer (1996: 251) επιμένουν πως συνήθως *πρέπει να εμπλακούμε* –όχι ασυνείδητα, αν και στην περίπτωση που συμβεί κάτι τέτοιο οι Merriam & Heuer θεωρούν πως έχουμε να κάνουμε με την περίπτωση μη εσκεμμένου στοχασμού ή μη-στοχασμού όπως υποστηρίζει ο Jarvis (1987)– και στην περίπτωση της εμπλοκής (γνωστικής, φυσικής ή συναισθηματικής) με τη εμπειρία, μπορεί να επιτευχθεί και ανάπτυξη. Ένα σημαντικό στοιχείο που επηρεάζει όπως υποστηρίζουν την παραπάνω διαδικασία, είναι και ο χρόνος αλλά και η εξωτερική υποστήριξη σε αυτή την πορεία ανάπτυξης, αν και σημειώνουν πως τόσο ο χρόνος όσο και η υποστήριξη από άλλους διαφοροποιείται ανάλογα με το άτομο. Ένα τελευταίο επίσης χαρακτηριστικό αφορά στο να μπορέσει το άτομο να μεταστρέψει το επίκεντρο του ενδιαφέροντός του κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης από την εμπειρία καθαυτή ή από το γεγονός, στο πλαίσιο (προσωπικό ή κοινωνικό) μέσα στο οποίο το ίδιο τοποθετείται.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η βαρύτητα που δίνεται από ορισμένους θεωρητικούς στην έννοια της νοηματοδότησης εξυπηρετεί σε κάποιο βαθμό την κατανόηση του κριτικού στοχασμού ως *ex post facto* συνθήκη μάθησης στους ενήλικους. Αυτό σημαίνει πως εφόσον η σχέση μεταξύ εμπειρίας και κριτικού στοχασμού είναι γραμμική, τότε η νοηματοδότηση παίζει καταλυτικό ρόλο. Ωστόσο η συγκεκριμένη σχέση δεν είναι απολύτως γραμμική. Στο βαθμό που η μέχρι σήμερα συζήτηση αφορά αποκλειστικά στη αποσαφήνιση εννοιών ή νοητικών χαρακτηριστικών που εμπλέκονται στη διαμόρφωση ενός κριτικού θεωρητικού πλαισίου μάθησης και ανάπτυξης ενηλίκων, η σχέση μεταξύ εμπειρίας, νοηματοδότησης, στοχασμού, κριτικής σκέψης και κριτικού στοχασμού, εξυπηρετείται από την γραμμικότητα. Στο βαθμό όμως που οι σύγχρονες προσεγγίσεις για το ρόλο του (κριτικού) στοχασμού στην εκπαίδευση των ενηλίκων τείνουν να συνδεθούν με τις έννοιες της χειραφέτησης και της αλλαγής μέσω της ανάληψης ενεργούς δράσης, οι παράγοντες που επιδρούν είναι πολύ περισσότεροι και σαφώς πιο περίπλοκοι. Κυρίως γιατί απαιτούν τη σύμπραξη ατόμων, δηλαδή την *αλληλεπίδραση*. Αυτό σημαίνει επομένως πως εφόσον στο συγκεκριμένο χώρο αναπτύσσεται μία κριτική θεωρία μάθησης αλλά και εκπαίδευσης ενηλίκων, απαιτείται –πέρα από την επιστημολογική της οριοθέτηση που ούτως ή άλλως δεν πάσχει από ερείσματα– και η πρακτική της οριοθέτηση η οποία δεν θα αφορά απλά και μόνο στην ερμηνεία των πιθανών μηχανισμών μετασχηματισμού της αντίληψής μας μέσω του κριτικού στοχασμού όπως πολύ εύστοχα κάνει για παράδειγμα ο Mezirow, αλλά θα προσδιορίζει και τον τρόπο και τα μέσα δράσης τα οποία θα εξυπηρετούν την πρακτική της εφαρμογή.

Μέχρι τώρα είδαμε πως στο μέτρο που ο κριτικός στοχασμός μπορεί να ορισθεί ως η διαδικασία που μας οδηγεί σε μια νέα αναθεωρημένη ερμηνεία της εμπειρίας, ότι αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και θυμόμαστε επηρεάζεται από τις δύο διαστάσεις της νοηματοδότησης, δηλαδή τα νοηματικά σχήματα και τις νοηματικές πεποιθήσεις (Mezirow 1990: 2-5). Όταν ωστόσο η εμπειρία είναι ξένη ή απειλητική προς το δικό μας τρόπο σκέψης, την αποκλείουμε και καταφεύγουμε σε αμυντικούς μηχανισμούς για να δώσουμε μια ερμηνεία πιο συμβατή με το εμπειρικό μας σύστημα (Merriam & Heuer, 1996). Επίσης είδαμε πως για τον Mezirow αλλά και για πολλούς στοχαστές στο χώρο αυτό, ο στοχασμός ως πρακτική διαδικασία περισσότερο παρά ως έννοια, διαχωρίζεται σε τρεις τύπους: το στοχασμό στο περιεχόμενο, το στοχασμό στη διαδικασία, και το στοχασμό στον αρχικό συλλογισμό. Ειδικά ο τρίτος τύπος, ο στοχασμός δηλαδή στον αρχικό συλλογισμό, αποτελεί και αυτόν που οδηγεί το άτομο στο *μετασχηματισμό των νοηματικών πεποιθήσεων* (meaning perspectives). Αυτό όπως σημειώνει και η Cranton (1994: 50) σημαίνει ότι όταν το άτομο εμπλέκεται στο στοχασμό που αφορά στο περιεχόμενο ή τη διαδικασία, τότε



μετασχηματίζονται τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes), ενώ όταν εμπλέκεται στο στοχασμό που αφορά στον αρχικό συλλογισμό, στη βάση (premise) δηλαδή του προβλήματος ή της εμπειρίας, τότε μετασχηματίζονται οι νοηματικές πεποιθήσεις (ψυχολογικές, κοινωνικο-γλωσσικές, γνωστικές) οι οποίες διαμορφώθηκαν βάσει της ερμηνείας που έδωσαν άλλοι ή βάσει μιας κοινά αποδεκτής κανονικότητας.

Στο πλαίσιο αυτό επομένως η μάθηση (κατά κύριο λόγο η επικοινωνιακή μάθηση –communicative learning) ως αποτέλεσμα αναθεώρησης συγκεκριμένων εμπειριών ή αντιλήψεων μέσω της νοηματοδότησης, αφορά πολύ περισσότερο στην *κατανόηση* αυτών που μας λένε οι άλλοι αναφερόμενοι σε γνώσεις, αξίες, ιδανικά και συναισθήματα, καθώς και στον *μετασχηματισμό* των αντιλήψεών μας σε σχέση με κυρίαρχες έννοιες όπως ελευθερία, δικαιοσύνη, αγάπη, εργασία, αυτονομία, δέσμευση, δημοκρατία (Mezirow 1990: 8-9 & 18). Η νοηματοδότηση δηλαδή ως λειτουργικό κομμάτι της διαδικασίας κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μάθησης (που μπορεί να συντελεστεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων), εστιάζει στην κατανόηση και στον μετασχηματισμό και όχι στον έλεγχο της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος (όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην εργαλειακή μάθηση – instrumental learning). Αυτό που προσπαθούμε επομένως να επιτύχουμε μέσα από την νοηματοδότηση σε καθαρά πρακτικό επίπεδο στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι η κατανόηση αυτών που μεταδίδονται από τους άλλους μέσα από την ομιλία, τον γραπτό λόγο ή τις τέχνες, με στόχο όμως να επικυρώσουμε (κατανοήσουμε) και να αναθεωρήσουμε (μετασχηματίσουμε) το νόημα που αποδίδεται σε ένα πρόβλημα, ένα ζήτημα ή μία έννοια, μέσα από κριτική συζήτηση και αλληλεπίδραση.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν την ανθρώπινη φύση είναι η νοηματοδότηση των εμπειριών μας. Για κάποιους οποιαδήποτε εξήγηση που διατυπώνεται από κάποια αυθεντία μπορεί να είναι αρκετή και να γίνεται αποδεκτή χωρίς κριτική σκέψη. Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες πρέπει ο άνθρωπος να μάθει να φτιάχνει τα δικά του νοήματα και ερμηνείες, παρά να λειτουργεί σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τις ιδέες και τις αντιλήψεις των άλλων. (Merriam, S. & Caffarella, R.1999: 3)

Η τελευταία εκατονταετία σηματοδεύτηκε από μεγάλες αλλαγές τόσο στην κοινωνική δομή όσο ως προς τη ζωή του ανθρώπου, αλλαγές που επηρέασαν και την εκπαίδευση, της οποίας ο ρόλος τροποποιείται και επεκτείνεται. Οι καινοτομίες της τεχνολογίας και ο βομβαρδισμός πληροφοριών που ο σύγχρονος άνθρωπος δέχεται, σε συνδυασμό με την αύξηση του προσδοκώμενου μέσου όρου ηλικίας, την αύξηση του πληθυσμού της γης και τις οικονομικοκοινωνικές συνθήκες καθιστούν την ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση απαραίτητη. Υπό αυτές τις συνθήκες η κοινωνία του εικοστού πρώτου αιώνα χρειάζεται μια καταλληλότερη και σύμφωνη με τις ανάγκες της εκπαίδευση ενηλίκων. Απαιτείται λοιπόν μια διαφορετική από την παραδοσιακή και καθιερωμένη εκπαίδευση η οποία θα επανακαθορίσει τους στόχους της και θα κινητοποιήσει όσους παραιτήθηκαν από το στοχασμό και αποδέχονται χωρίς προβληματισμό τα πράγματα τόσο σε κοινωνικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Το ρόλο αυτό καλείται να παίξει η «μετασχηματιστική μάθηση». (McWhinney, Will & MarKos, Laura 2003: 16-17)

Υπήρξαν σημαντικές δυσκολίες ως προς τον ορισμό της μετασχηματιστικής μάθησης για εκείνους που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ενηλίκων. Αυτό γιατί ο όρος είναι στενά συνδεδεμένος με την ψυχική ανάπτυξη του ατόμου και τις κοινωνικές αλλαγές οι οποίες πρέπει να συντελεστούν σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον. Πολλές φορές οι αλλαγές οι οποίες προωθούνται είναι αντίθετες με θρησκευτικά δόγματα ή μπορούν να αντιτίθενται στην κουλτούρα της κατανάλωσης του δυτικού πολιτισμού. Εννίστε οι μετατροπές αυτές μπορούν να



διαταράξουν την κοινωνικοπολιτική θέση ανθρώπων και κυρίως να επηρεάσουν εκείνους που οι θέσεις ως τώρα θεωρούνταν ακλόνητες. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες ο δυτικός πολιτισμός υιοθέτησε στάσεις προκειμένου να αποφύγει την εμπλοκή της μετασχηματιστικής μάθησης στα πλαίσια της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις η μετασχηματιστική μάθηση θεωρήθηκε ως μη κατάλληλη διαδικασία που θα αποτελούσε πρόβλημα για την οικονομία και που θα απείχε πολύ από τους εκπαιδευτικούς στόχους των Δυτικών χωρών. Μία άλλη οδός που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της σχεδίασης μιας υποτυπώδους μετασχηματιστικής μάθησης στην οποία δε πληρούνταν οι κατάλληλες προϋπόθεσης, έθετε διαφορετικούς στόχους και η οποία δε θα επέφερε καμία αλλαγή τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Οι παραπάνω στρατηγικές οδήγησαν στην περιθωριοποίηση της μετασχηματιστικής μάθησης και κατά συνέπεια και της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Ωστόσο η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική για την προσωπική και κοινωνική εξέλιξη και δε μπορεί να εκδιωχθεί από τέτοιου είδους τακτικές. (McWhinney, Will & MarKos, Laura 2003: 20)

Σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης οι αλλαγές που επιτελούνται έχουν κάποια αφετηρία ή σημείο εκκίνησης ένα μεσοδιάστημα κι ένα τέλος. Επίσης, σε κάθε περίπτωση υπάρχουν διαδικασίες που ενισχύουν ή ακόμα και ολοκληρώνουν τις αλλαγές, αλλά και διαδικασίες που τις επιβραδύνουν και τις εμποδίζουν. Η κατάσταση που οδηγεί στην αλλαγή καθώς βοηθά έναν άνθρωπο, έναν οργανισμό ή μια κοινωνία να ψάξει για νέα νοηματοδότηση στα πράγματα έχει να κάνει με μια απώλεια και συνήθως με την απώλεια του νοήματος που προϋπήρχε ή με τον επανακαθορισμό του νοήματος που θεωρείται ξεπερασμένο. Η συνειδητοποίηση της απώλειας είναι ένα είδος «κρίσης» αφού το νόημα που απέδιδε σε κάποιες καταστάσεις παλαιότερα παύει να είναι το ίδιο και θα πρέπει να αναθεωρήσει θέσεις και στάσεις. Έτσι λοιπόν, ο άνθρωπος μέσα σε αυτή την «κρίση» κινητοποιείται και ξεκινά να ψάχνει και να αναζητά νέα νοήματα που του φαίνονται πως βρίσκονται πιο κοντά στην αλήθεια. Εκείνος που βρίσκεται σε αυτή την κατάσταση βαδίζει σε νέα μονοπάτια σκέψης αναλαμβάνει ρίσκα και είναι έτοιμος να αναλάβει τις ευθύνες των επιλογών του, επομένως βιώνει μια έντονη και συναισθηματικά φορτισμένη φάση της ζωής του. Για το λόγο αυτό και για να μη προβεί σε λάθος επιλογές ο άνθρωπος αυτός θα πρέπει να νιώθει απόλυτα ελεύθερος και να μην αισθάνεται πως καταπιέζεται ή απειλείται. Με ψυχολογικούς όρους είναι η κατάσταση που δίνει νέα κίνητρα στον άνθρωπο και τον οδηγεί σε νέα στοχοθεσία.

Το να βιώσει κάποιος μια τέτοια κατάσταση και να υποστεί αυτή τη διεργασία κάποιες φορές προκύπτει τυχαία ή μετά από κάποια απογοήτευση. Ωστόσο, στη μετασχηματιστική μάθηση η κατάσταση αυτή είναι επιθυμητή και απαραίτητη και πηγάζει από της ανάγκες του ατόμου αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Απο κοινωνιολογική σκοπιά η κατάσταση αυτή είναι απαραίτητη και έχει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή και την αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας. (McWhinney, Will & MarKos, Laura 2003: 21)

Η παρέκκλιση κάποιου ανθρώπου από την αναμενόμενη πορεία της ζωής του και η μετάβασή του σε μια αλλαγή της θεώρησης των πραγμάτων ξεκινά με μια κρίση. Κάποιες φορές αυτή η κρίση είναι αποτέλεσμα μιας δραματικής απώλειας. Για παράδειγμα η απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου, η απειλή της ζωής απο μια ασθένεια ή ακόμη και το αίσθημα του ανικανοποίητου που απορρέει μετά την εκπλήρωση των στόχων που κάποιος είχε θέσει στη ζωή του οδηγούν σε κρίση. Συχνά η κρίση εμφανίζεται όταν η ζωή κάποιου έχει χάσει τα νοήματά και τα στηρίγματά της και η καθημερινότητα οδήγησε τον άνθρωπο αυτό σε τέλμα. Σε μια κοινωνία ή ένα οργανισμό η κρίση ξεκινά μετά τη διάλυση της υπάρχουσας κατάστασης, πολλές φορές λόγω κάποιας αλλαγής στο εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο ο οργανισμός λειτουργεί. Τέλος η κρίση εμφανίζεται όταν οι κοινωνικές συνθήκες οδηγούν σε αδιέξοδο και δεν εμφανίζεται καμία



πιθανότητα συμβιβασμού ή συγκαταβατικών λύσεων, καθώς η επαγρύπνηση του κοινωνικού συνόλου καθιστά αυτές τις λύσεις ανεπαρκείς. (McWhinney, Will & MarKos, Laura 2003: 24)

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΕ ΓΝΩΣΗ

Κάθε άνθρωπος ως τη στιγμή της ενηλικίωσής του έχει δομήσει την κοσμοθεωρία του και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Παράλληλα, οι εμπειρίες και τα βιώματα που ο κάθε ενήλικος έχει ερμηνεύονται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με τις αξίες που ο καθένας έχει διαμορφώσει. Παρόλο που οι περισσότεροι άνθρωποι ως ενήλικες αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες, η διαδικασία αυτή απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια σε σχέση με την ανοιχτότητα και την ετοιμότητα για γνώση που οι ίδιοι άνθρωποι επιδεικνυάν στο παρελθόν. Κάτι τέτοιο συμβαίνει καθώς οι νέες γνώσεις και εμπειρίες θα πρέπει να ενσωματώνονται στο ήδη υπάρχον γνωστικό πεδίο, γεγονός που συνεπάγεται διλήμματα, ενστάσεις και απογοητεύσεις. Επομένως, η προηγούμενη γνώση και εμπειρίες θα πρέπει πρώτα να γίνονται αντικείμενο κριτικής εξέτασης και ως αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας να προκύπτουν προσαρμογές και αναθεωρήσεις. Κατά συνέπεια οι ενήλικες μπορούν είτε να απορρίψουν τη νέα γνώση, δηλαδή τις νέες πληροφορίες, είτε να αναθεωρήσουν και να απορρίψουν την προϋπάρχουσα. (Cranton Patricia 22)

Ο Mezirow διατύπωσε τη θεωρία του για τη μετασχηματιστική μάθηση αντλώντας στοιχεία από τη γνωστική ψυχολογία, την ψυχοθεραπεία, την κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία. Οι ρίζες της βρίσκονται στον ουμανισμό και την κριτική θεωρία. Μία θεωρία που χρειάστηκε πάνω από δυο δεκαετίες για να εξελιχθεί σε μια εκτενή και σύνθετη περιγραφή σχετικά με το πως αυτοί που μαθαίνουν δομούν, αξιολογούν, επανεξετάζουν και αναθεωρούν τις εμπειρίες τους. Σκοπός του ήταν να εξηγήσει πως οι ενήλικες αντιλαμβάνονται, μαθαίνουν, μετασχηματίζουν την προηγούμενη γνώση τους και εξελίσσονται. Η ιδιαίτερη θέση που δίνεται στην εμπειρία, στην κριτική σκέψη και στη ορθολογική ανάλυση είναι τα τρία στοιχεία στη μετασχηματιστική θεωρία του Mezirow η οποία βασίζεται τόσο στη ψυχαναλυτική θεωρία όσο και στην κριτική κοινωνική θεωρία.

Η έρευνα πάνω στην οποία στηρίχθηκε η θεωρία του πραγματοποιήθηκε το 1975 σε 83 γυναίκες που επέστρεψαν στο πανεπιστήμιο και παρακολούθησαν είκοσι διαφορετικά προγράμματα. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από τον ίδιο το Mezirow ως προσωπικός μετασχηματισμός (personal transformation) και περιλάμβανε δέκα φάσεις. Κατά τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευόμενες έπρεπε αρχικά να έρθουν αντιμέτωπες με ένα δίλημμα που θα τις αποπροσανατόλιζε και θα τις προβλημάτιζε, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η προηγούμενη εμπειρία και γνώση τους να γίνει αντικείμενο κριτικής και στοχασμού. Παράλληλα, με την αξιολογητική στάση τους απέναντι στα πράγματα θα έπρεπε να υιοθετήσουν και κριτική στάση απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό και να δύνανται να αποστασιοποιούνται και να ενσωματώνουν διαφορετικούς ρόλους και θέσεις χωρίς να επηρεάζονται από τις προσδοκίες των άλλων. Στην επόμενη φάση οι εκπαιδευόμενες θα έπρεπε να κοινωνούν τα προσωπικά τους προβλήματα και να συζητούν γι' αυτά, έτσι ώστε να μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να αισθάνονται ότι κάποιος από τους προβληματισμούς τους αφορούν όλους και όλοι μαζί θα μπορούσαν να βρουν νέους και εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτής θα έπρεπε να δημιουργήσει τέτοιο περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευόμενες θα αναλάβουν νέους ρόλους και θα αποκτήσουν ευθύνες και θα προγραμματίσουν και θα σχεδιάσουν τις κινήσεις τους, αποκτώντας έτσι κίνητρο για δράση. Στην τελική φάση και όταν το μεγαλύτερο τμήμα αυτής της διεργασίας θα έχει πραγματοποιηθεί οι εκπαιδευόμενες θα έχουν εκπληρώσει τους στόχους που από την αρχή τέθηκαν και θα οδηγηθούν στη λύση των διλημμάτων τους αναθεωρώντας προηγούμενες αντιλήψεις νιώθοντας αυτοϊκανοποίηση και θα



αποκτώντας άλλη οπτική της πραγματικότητας. (Patricia Cranton:23-24) Η θεωρία του Mezirow περιγράφει μια διαδικασία μάθησης που είναι «ορθολογική, αναλυτική, και γνωστική στην οποία είναι έμφυτη η λογική». (Yorks, Lyle & Kasi, Elisadeth 2006: 6)

Η μετασχηματιστική μάθηση εξασφαλίζεται μέσα από κάποιες προϋποθέσεις και για να κατανοήσει κάποιος τα νοήματά της και να γίνει εφαρμογή της απαιτείται μια εσωτερική διεργασία παρά θεωρητική γνώση μέσω βιβλίων ή εξωτερικών φορμών (Patricia Cranton:24)

Τα προσωπικά νοήματα που αποδίδουν τόσο ο εκπαιδευτής όσο και ο εκπαιδευόμενος στις εμπειρίες τους και αποκτούνται και αξιολογούνται μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μετασχηματίζονται μόνο κάτω από προϋποθέσεις. Η μετασχηματιστική μάθηση σύμφωνα με το Mezirow προσφέρει τα θεμέλια για την εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς λαμβάνει χώρα σε ένα επικοινωνιακό επίπεδο και έχει ως σκοπό να νοηματοδοτήσει με διαφορετικό τρόπο ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα και να εξετάσει με κριτικό τρόπο τις υποθέσεις πάνω στις οποίες αυτές βασίζονται. (Patricia Cranton:24)

Ως καθοριστικά στοιχεία για να υπάρξει μετασχηματιστική μάθηση και κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον κρίνονται η διαλεκτική σχέση, ο ρόλος του εκπαιδευτή και του εκπαιδευομένου και η καθοδηγητική στάση που ο εκπαιδευτής καλείται να υιοθετήσει. (Taylor, Edward: 47-)

Αρχικά, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με το Mezirow ως ιδανικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται εκείνο που πρωταρχικά εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους. Το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να είναι δημοκρατικό, ασφαλές και ανοιχτό. Παράλληλα, θα πρέπει να εξασφαλίζεται η αυτονομία του εκπαιδευομένου και να ενισχύεται η συμμετοχή του. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να υπάρξει συνεργατικό κλίμα και να δοθεί έμφαση σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την έκφραση των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευομένων του προβληματισμού τους και των κριτικών τους αναζητήσεων. Η ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, οι διαφωνίες και οι λεκτικές διαμάχες αποτελούν ευκαιρίες για να επιτευχθεί η μετασχηματιστική μάθηση. (Taylor, Edward: 59-)

Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι εκείνος που θα αναδείξει και θα ενισχύσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Για να θεμελιωθεί ένα δημοκρατικό και ανοιχτό περιβάλλον που θα προάγει την κριτική σκέψη και παράλληλα θα προσφέρει γνώσεις στους εκπαιδευόμενους θα πρέπει ο εκπαιδευτής να είναι αξιόπιστος, αυθεντικός και ακέραιος και να εκδηλώνει πραγματικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων. Επίσης θα πρέπει να υπάρχει ανατροφοδότηση από την πλευρά του εκπαιδευτή και αυτοαξιολόγηση. (Yorks, Lyle & Kasi, Elisadeth 2006: 51)

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει ο εκπαιδευτής να λαμβάνει υπόψιν του τις παλαιότερες εμπειρίες και γνώσεις καθώς και το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των εκπαιδευομένων του. Θα πρέπει να επιδιώκεται η ενσωμάτωση όλων στην ομάδα έτσι να αισθανθούν ως μέλη της ομάδας αυτής. (Taylor, Edward:49 -)

Είναι εύκολο να κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι την προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους γνώση, δηλαδή τη γνώση που ταιριάζει και ταυτίζεται με τις εμπειρίες τους. Το στοίχημα είναι να καταφέρουν να κατακτήσουν τη γνώση που βρίσκεται έξω από το γνωστικό τους πεδίο και τον εμπειρικό τους κόσμο. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί σε περίπτωση που το περιβάλλον είναι κατάλληλο και οι εκπαιδευόμενοι ανοιχτοί και πρόθυμοι για ένα ουσιαστικό διάλογο στον οποίο επανεξετάζονται τα ενδιαφέροντά τους και οι απόψεις τους και κατά τη διάρκεια του οποίου συζητούν με τους άλλους και τροποποιούν τις οπτικές τους και τους στόχους τους. Σε αυτή την περίπτωση η πρόκληση για τον εκπαιδευτή είναι μεγαλύτερη και ο ρόλος του ουσιαστικότερος. (Patricia Cranton:25):

Η ελεύθερη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε ένα κριτικό διάλογο θα έχει ως συνέπεια την ανάληψη δράσης και την αλλαγή στάσης. Ωστόσο βασικές προϋποθέσεις για την



ύπαρξη ενός τέτοιου είδους διαλόγου είναι η δημοκρατική συμμετοχή ή ισότητα η αίσθηση της αμοιβαιότητας και μία προηγούμενη εκπαίδευση μέσω της οποίας κάποιος εκπαιδευόμενος έχει μάθει να αξιολογεί αποτελεσματικά τη γνώση και να συνθέτει επιχειρήματα. Αν επιτευχθεί κάτι τέτοιο τότε ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να εξελίξει την κριτική του ικανότητα και να υιοθετήσει μια κριτικότερη στάση απέναντι στα πράγματα.

Μια τέτοια συμμετοχική διαδικασία απαιτεί την εξασφάλιση κάποιων προϋποθέσεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων, όπως η αίσθηση της ασφάλειας, πνευματική και ψυχική υγεία και επαγγελματικές προοπτικές σε συνδυασμό με αποδοχή από τους άλλους που έχουν διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων και κοινωνική αλληλεπίδραση. Αξίες όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η δικαιοσύνη και η ισότητα που θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να εξασφαλίζονται τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και τους εκπαιδευόμενους.

Είναι μείζονος σημασίας στόχος για την εκπαίδευση των ενηλίκων να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τις γνώσεις που επιθυμούν να λάβουν και ταυτοχρόνως να αποκτήσουν εξελιγμένη και προοδευτική θεώρηση των πραγμάτων. Η νέα γνώση θα πρέπει να προκύπτει μετά από αξιολόγηση υπό τη μορφή σωστού-λάθους, ερώτημα που θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να θέτει στον εαυτό του σε καθετί που προσλαμβάνει. Άρα δε πρόκειται μόνο για εκπαιδευτική διαδικασία πρακτική αλλά πολιτική κοινωνική οικονομική πρακτική κατά την οποία γίνονται αντικείμενο αξιολόγησης τα πάντα σύμφωνα με το αν υιοθετούνται ή απορρίπτονται και αν αντεπεξέρχονται στους στόχους τόσο του εκπαιδευομένου, όσο και στους στόχους και τις ανάγκες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. (Κνοκ, Alan 1991: 198)

Μια μελέτη που συμφωνεί ως ένα ορισμένο βαθμό με την άποψη της Cranton για το ρόλο της μετασχηματιστικής μάθησης πραγματοποιήθηκε από τη Neuman το 1996. Στην έρευνα αυτή η Neuman προσδιόρισε διάφορους σημαντικούς παράγοντες με τους οποίους ο εκπαιδευτής μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στη μετασχηματιστική μάθηση. Σύμφωνα λοιπόν με τη Neuman παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η προθυμία και η ανάγκη του εκπαιδευτή να επιθυμεί να μάθει και να είναι σε θέση να αναθεωρήσει ο ίδιος τις ιδέες ή απόψεις του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η σχέση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή θα πρέπει να είναι δομημένη σε ισχυρές βάσεις και να στηρίζεται σε σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Η Neuman παρουσιάζει ως ανάγκη να ενισχύονται νέες αντανakλαστικές τεχνικές που τις οποίες ο εκπαιδευτής θα γνωρίζει καλά και θα είναι σε θέση να υποστηρίξει και αξιοποιεί. Τέλος, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να επεξεργάζονται τους προβληματισμούς τους και να απελευθερώνονται συναισθηματικά, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός του ότι τα αρνητικά συναισθήματα καθίστανται ως εμπόδια και δεν οδηγούν σε μετασχηματιστική μάθηση (Taylor, Edward:56-57)

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙ

Για να μπορέσει να επιτευχθούν οι στόχοι που η μετασχηματιστική εκπαίδευση θέτει κρίνεται καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτή, ρόλος κλειδί για τη μετασχηματιστική μάθηση. Σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει το ρόλο του καθοδηγητή και σταδιακά να καθιστά το ρόλο του περισσότερο συμπληρωματικό. Η εξάρτηση που ο εκπαιδευόμενος νιώθει από τον εκπαιδευτή του θα πρέπει σταδιακά να μειώνεται. Παράλληλα, θα πρέπει να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να μάθουν πως μπορούν να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις γνώσεις και τις πηγές πληροφοριών. Ειδικότερα, θα πρέπει να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να αξιοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τις εμπειρίες των συνεκπαιδευομένων τους αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτή, ενισχύοντας την αμοιβαία ανταλλαγή εμπειριών. Επίσης, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στον καθορισμό των γνωστικών του αναγκών τόσο για να τον κινητοποιήσει



άμεσα και να του ξυπνήσει το ενδιαφέρον, όσο και για να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος τους βαθύτερους ψυχολογικούς και κοινωνικούς λόγους που τον οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων στόχων. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνοι για τις επιλογές τους, να σχεδιάζουν το πρόγραμμά τους και να αξιολογούν την πρόοδό τους και την πορεία τους. Κρίνεται απαραίτητη από το Mezirow η αποτίμηση του βαθμού στον οποίο κατακτήθηκαν οι καθορισμένοι γνωστικοί στόχοι που τέθηκαν στην αρχή του προγράμματος με τη συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Σημαντικό στοιχείο είναι να λαμβάνει ο εκπαιδευτής υπόψιν του τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των εκπαιδευομένων και να προσαρμόζει τις πληροφορίες που τους δίνει πιο κοντά στον εμπειρικό τους κόσμο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να προκύψει αλλαγή κρίνεται η ενθάρρυνση του διαλόγου. Ο εκπαιδευτής προωθώντας το διάλογο δίνει τη δυνατότητα έκφρασης απόψεων σε όλους, έτσι ώστε μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και την πολυφωνία να προκύψουν εναλλακτικοί τρόποι κατανόησης της οπτικής με την οποία ο καθένας αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Παράλληλα ο εκπαιδευτής θα πρέπει να θέτει στην ομάδα προβληματισμούς για κοινωνικά φαινόμενα η λύση των οποίων σχετίζεται είτε με την ατομική δράση του καθένα είτε με συλλογική προσπάθεια. Με τον τρόπο αυτό η ομάδα θα μπορέσει να αναγνωρίσει τη σχέση που συνδέει τα ατομικά προβλήματα με τα κοινωνικά θέματα και τον τρόπο με τον οποίο η ατομική προσπάθεια οδηγεί στην κοινωνική δράση. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής θα πρέπει να βοηθά την ομάδα να καταλάβει πως οι ίδιοι θα κάνουν τις επιλογές τους και πως ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να τους ανοίξει το δρόμο ώστε να δουν την πληθώρα επιλογών που παρουσιάζονται μπροστά τους. Βασικό εργαλείο για ορθές επιλογές και για αναθεώρηση παλιών αντιλήψεων είναι η ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και το φιλτράρισμα των πληροφοριών.

Η πρακτική αυτή και αφού προηγηθεί κριτικός στοχασμός βοηθά τους ενήλικες να απορρίψουν, να απορρίψουν, να δημιουργήσουν και να μετασχηματίσουν τις πεποιθήσεις, τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις αποφάσεις τους. Οι νέες πληροφορίες που ο εκπαιδευόμενος δέχεται φιλτράρονται ανάλογα με τα προηγούμενα βιώματα και σύμφωνα με την οπτική που ο κάθε ενήλικος έχει διαμορφώσει. (Knox, Alan 1991:199)

Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτής δε θα πρέπει να στοχεύει μόνο στο «γνωστικό αντικείμενο» και στα εργαλεία εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιήσει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να δώσει κίνητρο για μάθηση στους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα κάποιος εκπαιδευόμενος που βρίσκεται σε άσχημη ψυχολογική ή συναισθηματική κατάσταση ή που αντιμετωπίζει προβλήματα στο εργασιακό του περιβάλλον, όταν παρουσιάζει δυσκολίες στη μάθηση ή απουσία κινήτρων θα πρέπει να ενισχύεται διαφορετικά πω τον εκπαιδευτή.

Σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευόμενος δυσκολεύεται ή αρνείται να λάβει νέα γνώση, ο εκπαιδευτής καλείται να τον επαγρυπνήσει ή να τον κινητοποιήσει, δίνοντας και τονίζοντας τη σχέση που συνδέει τη νέα με την προϋπάρχουσα γνώση. (Knox, Alan 1991:200)

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MEZIOROW

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow αποτέλεσε πεδίο κριτικής από κάποιους μελετητές της θεωρίας του. Οι ενστάσεις των μελετητών αυτών αφορούν στην έμφαση που ο Mezirow δίνει στον ορθολογισμό, καθώς οι ίδιοι πιστεύουν πως η μετασχηματιστική μάθηση είναι περισσότερο μια διαδικασία ενστικτώδης, δημιουργική και συναισθηματική. Αυτή η νέα οπτική της μετασχηματιστικής μάθησης που εμφανίζεται ολοένα και πιο συχνά στη βιβλιογραφία βασίζεται στην ψυχολογία. Κύριος εκπρόσωπός της είναι ο Robert Boyd σύμφωνα με τον οποίο η αλλαγή στην προσωπικότητα κάποιου που περιλαμβάνει μια αποφασιστική στάση για τη λύση ενός προσωπικού διλήμματος και την επέκταση της συνειδητοποίησης του έχουν ως αποτέλεσμα πιο σημαντική και ολιστική αλλαγή της προσωπικότητας του. Η ικανότητα του ανθρώπου να



διακρίνει καλύτερα τα πράγματα και να εξετάζει διαφορετικά τα σύμβολα, τις εικόνες και τα αρχαίτυπα τον βοηθά να αποκτήσει μια προσωπική οπτική σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τρεις επιμέρους δραστηριότητες, την αποδοχή, την αναγνώριση και την θλίψη που προέρχεται από την απώλεια. Αρχικά ο κάθε άνθρωπος θα πρέπει να είναι ανοιχτός και δεκτικός να δει τις εναλλακτικές εκφράσεις των νοημάτων, αργότερα να αναγνωρίσει ότι πράγματι κάποια εναλλακτικά μηνύματα ή νοήματα είναι αυθεντικά και αληθινά. Η πιο σημαντική όμως φάση της διαδικασίας αυτής σύμφωνα με τον Boyd είναι η τελευταία κατά την οποία παλιά νοήματα ή τρόποι που κάποιος αντιλαμβάνονταν την αλήθεια δεν είναι πλέον αποδεκτά και πρέπει να υιοθετηθούν ή να καθιερωθούν νέα. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προκύπτει η ενσωμάτωση παλιών και νέων στοιχείων. Η μετασχηματιστική μάθηση λοιπόν προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο κάποιος ερμηνεύει την εμπειρία του τόσο με ορθολογικά κριτήρια, δηλαδή βλέπει, κρίνει και αποφασίζει, όσο και από μη ορθολογικά στοιχεία όπως τα σύμβολα και τα συναισθήματα. Αφορά λοιπόν σε μια διαδικασία που κινείται ανάμεσα στο ορθολογικό και μη ορθολογικό, όταν εμπλέκονται τα ανθρώπινα συναισθήματα. Άρα σε αντίθεση με το Mezirow που βλέπει ως καθοριστικό παράγοντα για τη μετασχηματιστική μάθηση το «εγώ» ο Boyd κάνει λόγο για μια πιο σύνθετη διαδικασία που εμπλέκεται περισσότερο με τη ψυχολογία. (Merriam, S. & Caffarella, R. 1999:34-35)

Για να φανεί καλύτερα η διάκριση αυτή η Patricia Cranton παραθέτει το ακόλουθο παράδειγμα και υποστηρίζει ότι στην πράξη δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος, η μαγική συνταγή για να προκύψει σε μια τάξη μετασχηματιστική μάθηση. Αντίθετα, ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και κάθε εκπαιδευτής επηρεάζεται από τα προηγούμενα βιώματά του και ανάλογα είναι θετικά ή αρνητικά προκατειλημμένος απέναντί στη μετασχηματιστική μάθηση. Για το λόγο αυτό και υπάρχουν εκπαιδευτές που μπορούν να θέσουν τους στόχους της μετασχηματιστικής μάθησης με ευκολία στις τάξεις τους και άλλοι όχι. Όπως και εκπαιδευόμενοι ανοιχτοί και πρόθυμοι να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή και άλλοι όχι. Επομένως παρουσιάζονται προβλήματα και αντιρρήσεις που προκύπτουν λόγω συναισθηματικών καταστάσεων, όπως είναι η προκατάληψη, η καχυποψία και η μη δεκτικότητα και αφορούν περισσότερο στον χαρακτήρα και την ψυχολογία των εκπαιδευομένων. Στις περιπτώσεις αυτές οι δυσκολίες είναι πολλές και η προσπάθεια που απαιτείται είναι μεγάλη, καθώς οι διεργασίες θα αργήσουν και οι στόχοι θα είναι διαφορετικοί στην αρχή. Όταν προκύψουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις μπορεί να υπάρξει μετασχηματιστική μάθηση. (Merriam, S. & Caffarella, R. 1999:36)

Οι δύο αυτές απόψεις για τη μετασχηματιστική μάθηση διαφέρουν ως προς το κατά πόσο πρόκειται για μια λογική ή συναισθηματική και ενστικτώδη διαδικασία. Ωστόσο τα σημεία στα οποία συμφωνούν οι δύο απόψεις είναι πολλά καθώς γίνεται και από τους δύο λόγος για ανθρωπισμό, χειραφέτηση, αυτονομία κριτικό στοχασμό, αυτοκριτική, αμοιβαιότητα και κριτική ανάλυση. Επίσης, οι υποστηρικτές και των δυο τάσεων συμφωνούν και υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της μετασχηματιστικής μάθησης.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Ο ρόλος των συναισθημάτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την επίτευξη της γνώσης. Τα συναισθήματα μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για συμμετοχή και να οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων. Αρνητικά συναισθήματα και αρνητικές προηγούμενες εμπειρίες λειτουργούν κατασταλτικά και επιβραδύνουν την μάθηση. Παράλληλα αρνητικά λειτουργούν και οι φοβίες και το άγχος. (Kiefer, Tina 2002:39)



Όσον αφορά τον παράγοντα άνθρωπο και τον καθένα χωριστά η μετασχηματιστική μάθηση πολλές φορές λειτουργεί ως ίαση της ψυχικής υγείας του, αν και στην πραγματικότητα δε λειτουργεί μόνο προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς και στόχοι που θέτει είναι και πολλοί άλλοι.

Η αύξηση του προσδόκιμου μέσου όρου ζωής κατά τριάντα περίπου χρόνια οδήγησε σε μια δημογραφική αλλαγή του πληθυσμού. Κατά συνέπεια οι άνθρωποι που βρίσκονται στη μέση ηλικία και που πριν απο μερικές δεκαετίες δε θεωρούνταν σημαντική πληθυσμιακή ομάδα τον 21^ο αιώνα αποτελούν στόχο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και έχουν τη ανάγκη της μετασχηματιστικής μάθησης. Η ομάδα αυτή είναι που τις περισσότερες φορές βιώνει την αίσθηση της απώλειας, την έλλειψη κινήτρων και την κρίση της μέσης ηλικίας. Για το λόγο αυτό πολλοί μεσήλικες οδηγούνται σε προσωπικά αδιέξοδα. Σε περιπτώσεις που οι άνθρωποι αυτοί επέλεξαν να λάβουν μέρος σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που έχουν ενσωματώσει τη μετασχηματιστική μάθηση στα προγράμματα σπουδών τους και την εφαρμόζουν βιώνουν νέες εμπειρίες. Αυτό γιατί οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται πως η ζωή τους μπορεί να μπει σε νέα βάση. Οι νέοι στόχοι που τίθενται και η αναθεώρηση της στάσης ζωής σ' αυτή την κρίσιμη ηλικία δρα αποτελεσματικά στο συναισθηματικό τομέα. Καθώς οι προτεραιότητες διαφοροποιούνται και ενώ στο παρελθόν η ικανοποίηση πήγαζε απο τον καταναλωτισμό μετά από τη συμμετοχή στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης οι άνθρωποι αυτοί αλλάζουν στοχοθεσία και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσωπική ψυχική τους υγεία. Αναλαμβάνοντας νέους ρόλους και όντας κοινωνικά ενεργοί ενδιαφέρονται για την ολιστική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, έχοντας κάνει την αυτοκριτική τους και αντιλαμβανόμενοι διαφορετικά το ρόλο τους και τον κόσμο οδηγούνται σε μια πιο υπεύθυνη στάση ζωής, δραπετεύοντας με τον τρόπο αυτό απο το μικρόκοσμό τους. Είναι επομένως σε θέση να αντιμετωπίζουν τα προσωπικά τους αδιέξοδα σκεπτόμενοι κριτικά και αναλαμβάνοντας πιο ενεργό κοινωνικό ρόλο. Με τον τρόπο αυτό η μετασχηματιστική μάθηση λειτουργεί ευεργετικά για το άτομο και την κοινωνία. (McWhinney, Will & MarKos, Laura 2003:31-33)

Η προσωπική εμπλοκή και ο σχεδιασμός των σπουδών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων αποτελούν σημαντικό κίνητρο για μάθηση και απο τη σκοπιά των συναισθημάτων αφήνει στον εκπαιδευόμενο περιθώρια για να δράσει και νιώσει δημιουργικός. (Yorks, Lyle & Kasi, Elisadeth 2006:56)

Παράλληλα στο συναισθηματικό τομέα επιδρά και ικανοποίηση που κάποιος λαμβάνει όταν νιώθει ότι η φωνή του ακούγεται και οι ιδέες του κοινοποιούνται. Το γράψιμο αποτελεί βασικό στοιχείο για την διανοητική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευομένων. Η παραγωγή προσωπικών κειμένων, είτε πρόκειται για έρευνες είτε για βιβλιογραφικές εργασίες, ικανοποιεί την ανάγκη της ελεύθερης έκφρασης και συνιστά μια δημιουργική διαδικασία. (Kiefer, Tina 2002:42)

Από ψυχολογική σκοπιά η νοηματοδότηση αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον εαυτό τους ως άτομα , τις ανάγκες , τις προσδοκίες , τις αναστολές , τις ανησυχίες και τις προτιμήσεις επιλογές τους

Για παράδειγμα, ο άνθρωπος που στερήθηκε την αγάπη ως παιδί μπορεί και να ανέπτυξε μία ψυχολογική οπτική που περιλαμβάνει έλλειψη αυτο-εκτίμησης. Επίσης κάποιος, ο οποίος γαλουχήθηκε από γονείς που είχαν απαιτήσεις και υψηλές προσδοκίες για τη σχολική απόδοση ανέπτυξε μία οπτική που περιλαμβάνει κίνητρα για επιτυχία στόχων ή αίσθηση ανεκπλήρωτου και ενοχή ότι δεν τα κατάφερε αρκετά .Το μεγαλύτερο μέρος από τις πηγές ψυχολογικής νοηματοδότησης έχουν σχηματιστεί κατά την παιδική ηλικία, οπότε είναι δύσκολο να προσπεραστούν καθώς έχουν ενσωματωθεί στο "είναι" του καθενός από εμάς και είναι κομμάτι του «εγώ». (Cranton Patricia :29)



Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ 'OSHER LIFELONG LEARNING INSTITUTE'

Για να γίνουν κατανοητά όσα αναθέρθηκαν παραπάνω αλλά και για να φανεί η πρακτική εφαρμογή τους παρατίθεται μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Osher Lifelong Learning Institute των Ηνωμένων Πολιτιών της Αμερικής σε εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν σε διαφορετικά προγράμματα. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα απο συνεντεύξεις μιλούν για τις εμπειρίες τους και τονίζουν ποια ήταν αυτά που άλλαξαν στη ζωή τους μετά τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που παρακολούθησαν.

Μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένο κλίμα που προσφέρει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους, έτσι όπως προβλέπεται απο τη μετασχηματιστική μάθηση, τα μέλη της κάθε ομάδας είναι πρόθυμα να πουν τις ιστορίες και τις απόψεις τους και να ακούσουν εκείνες των άλλων. Οι άνθρωποι αυτοί νιώθουν ελεύθεροι να μιλήσουν μέσα και έξω απο την τάξη για τα πιο εύθραυστα συναισθήματά τους, τη μοναξιά που ίσως αισθάνονται, τα προβλήματα υγείας που τυχόν αντιμετωπίζουν, την έλλειψη επικοινωνίας με το οικογενειακό τους περιβάλλον μέχρι και για τις φοβίες τους ή και το φόβο του θανάτου που ίσως βιώνουν. Σε κάθε ομάδα έτσι όπως προκύπτει απο την έρευνα δεν υπάρχουν ζητήματα taboo. Το γεγονός αυτό φέρνει τα μέλη της ομάδας πολύ κοντά και κάνει τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά να αισθάνεται ως αναπόσπαστο τμήμα της ομάδας. Ο κάθε εκπαιδευόμενος θεωρούσε τη συνεισφορά του πολύτιμη για τις αποφάσεις που η τάξη θα έπαιρνε, καθώς οι αποφάσεις ήταν αποτέλεσμα συνδιαμόρφωσης και ανταλλαγής απόψεων. Σύμφωνα με την έρευνα οι γυναίκες που δεν εργάζονταν ένιωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίηση απο τον εαυτό τους καθώς η ανάληψη νέων ρόλων και η ενασχόλησή τους με αυτούς τις έδωσαν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν πως μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία και σε νέους ρόλους διαφορετικούς απο αυτούς που κατείχαν προηγουμένως. Γυναίκες που κυρίως λόγω κοινωνικών συγκυριών απείχαν απο την υποχρεωτική εκπαίδευση ή και την εγκατέλειψαν και βρέθηκαν στις τάξεις του Osher Lifelong Learning Institute περιγράφουν τη νέα τους εμπειρία με θαυμασμό και ικανοποίηση και χαρακτηριστικά αναφέρθηκε πως οι φωνές τους ακούστηκαν και οι ανάγκες τους βρήκαν διέξοδο.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός του ότι στερεότυπα σχετικά με την ηλικία απορρίπτονται, καθώς η διαφορά ηλικίας δεν αποτελεί εμπόδιο και άνθρωποι που πριν παρακολουθήσουν τα προγράμματα ένιωθαν άσχημα για την ηλικία τους αντλώντας ικανοποίηση απο νέα πράγματα δεν ασχολούνται πλέον με αυτήν. (Lighfoot, Kali & Brandy, Michael 2005: 221-235)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, ο ενθουσιασμός με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στα οποία οι ίδιοι θέτουν τους στόχους και που ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους επιλέγουν τις εργασίες τους. Η αίσθηση ελευθερίας και αυτενέργειας που η μετασχηματιστική μάθηση προϋποθέτει, καθώς και ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτή τους δίνει «φωνή». Η πίεση που ίσως ένιωθαν λόγω των ρόλων και των καθημερινών τους υποχρεώσεων μειώνεται σταδιακά, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και στις ανεπίσημες συγκεντρώσεις που οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν. Παράλληλα, η δουλειά που καλούνται να φέρουν εις πέρας ο καθένας χωριστά στο σπίτι του, τους καθιστά υπεύθυνους και ταυτόχρονα τους δίνει την αίσθηση της δημιουργικότητας. Η ανταλλαγή εμπειριών μέσα απο τις διηγήσεις οδηγεί τον κάθε εκπαιδευόμενο στο να δει τα βιώματα και τους προβληματισμούς του μέσα απο τα μάτια των άλλων. Η αίσθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης απελευθερώνει τους εκπαιδευόμενους και τους βοηθά να εξωτερικεύσουν τις φοβίες ή ό,τι μέχρι πρότινος θεωρούσαν taboo και είχαν κρυμμένο μέσα τους. Τα αρνητικά συναισθήματα, οι φόβοι και τα διλήμματα γίνονται αντικείμενο κριτικής, αμφισβητούνται και τοποθετούνται σε νέα βάση. Η σχέση των μελών της ομάδας ενισχύεται, καθώς μέσα απο τη διήγηση των εμπειριών τους



ανακάλυψαν πως αν και έχουν βιώσει διαφορετικές καταστάσεις ωστόσο τα συναισθήματα που ένιωσαν ήταν παρόμοια. Το γεγονός αυτό κάποιες φορές είναι το στοιχείο που θα τους πυροδοτήσει να δουν τα πράγματα απο διαφορετική σκοπιά ή καλύτερα να νοηματοδοτήσουν διαφορετικά τις εμπειρίες τους. Δυσάρεστες καταστάσεις, επιθυμίες ή ακόμα και εμμονές γίνονται αντικείμενο προβληματισμού και κάθε εκπαιδευόμενος καλείται να στοχαστεί κριτικά πάνω σ' αυτές. Καλείται επίσης, να ψάξει νέους τρόπους δράσης με σκοπό να ξεπεράσει τις δυσάρεστες καταστάσεις και να προχωρήσει. Δεν είναι λίγες οι φορές που η αλλαγή της στάσης κάποιου εκπαιδευόμενου επηρεάζει τη δυναμική της οικογένειάς του. Αυτό γιατί αλλάζοντας ο ίδιος τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του και έχοντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση εισπράττει την αναγνώριση και απο τους άλλους. Ως προς τον κοινωνικό τομέα οι εκπαιδευόμενοι αναθεωρούν προηγούμενες ιδέες και καταδικάζουν στερεότυπα, έχοντας πλέον πιο ευαίσθητες κεραιές κατανοούν καλύτερα τη στάση των άλλων και γίνονται περισσότερο διαλλακτικοί. Τέλος, δε θα πρέπει να παραλειφθεί και η ώθηση που η μετασχηματιστική μάθηση δίνει στη φαντασία και αυτό που παλιότερα δεν ήταν αντικείμενο σκέψης. Πράγματα και ιδέες που θεωρούνταν ουτοπικά αποκτούν σχήμα και νόημα. Επομένως δε θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξει κάποιος πως η μετασχηματιστική μάθηση μπορεί υπό τις κατάλληλες συνθήκες να λειτουργήσει ως θεραπευτικό μοντέλο προκειμένου να γιατρευτούν ψυχικές ή συναισθηματικές πληγές. (Cohen, Judith Beth 2004:242-252.)



ΕΝΟΤΗΤΑ Γ

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ

Κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ζητήματα πρόσβασης και διευκόλυνσης της μάθησης στους ενήλικους, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων

ΜΑΘΗΜΑ 9^ο

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ιεράρχηση αναγκών κατά τον Maslow, σύγχρονες προσεγγίσεις κινήτρων μάθησης και συμμετοχής, συμμετοχή και μη-συμμετοχή, παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή των ενηλίκων να συμμετέχουν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, ζητήματα πρόσβασης και τρόποι ενίσχυσης της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.



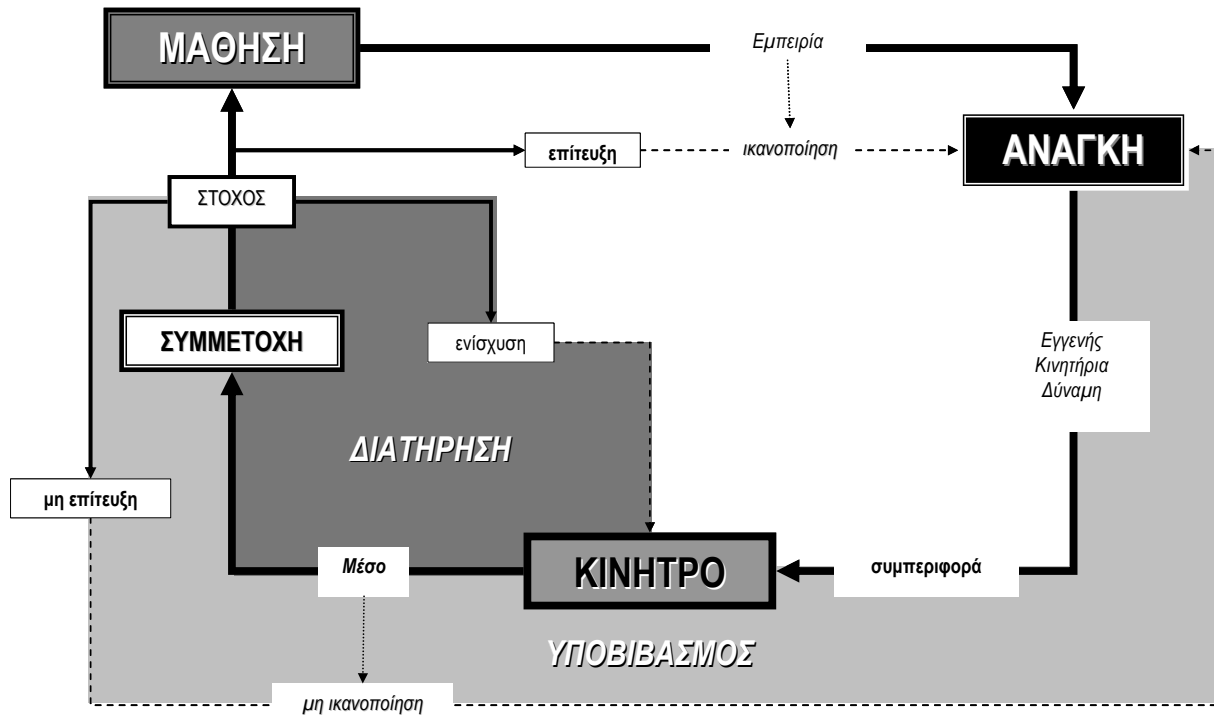
[Προσαρμογή από Jarvis, 1988: 15]

Σχήμα 38

Η ΚΙΝΗΤΗΡΙΑ ΔΥΝΑΜΗ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Ο ρόλος της «δύναμης» ή του κινήτρου που βρίσκεται πίσω από τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, αλλά και η σύνδεση του με τη μάθηση εν γένει, αποτελεί για όσους ασχολούνται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, αλλά και πρακτικά με το πεδίο μελέτης που αφορά στην εκπαίδευση των ενηλίκων, το μεγαλύτερο ίσως κεφάλαιο στην κατανόηση τόσο των ενδογενών όσο και των εξωγενών «μηχανισμών» που καθορίζουν το λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ένας ενήλικος ενεργοποιείται, για να πετύχει την ικανοποίηση των μαθησιακών του αναγκών, μέσα από συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικού, μη τυπικού ή και άτυπου χαρακτήρα²³¹.

²³¹ Οι Houtkoop & Van Der Kamp (1992) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή καθώς και η εμμονή στη μάθηση εξαρτώνται αρχικά από το κίνητρο, και στη συνέχεια από βασικές ικανότητες (key competences) όπως αυτή της μάθησης, χωρίς ωστόσο να ερμηνεύουν το εγγενές πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα κίνητρο δημιουργείται (δηλαδή την ανάγκη για μάθηση).


Σχήμα 39

Η κινητήρια εγγενής δύναμη πηγάζει από τις ανθρώπινες ανάγκες και εκδηλώνεται με την αναζήτηση μεγάλης ποικιλίας «αντικειμένων», διαφορετικών ως προς τα χαρακτηριστικά τους αλλά όμοιων ως προς τη λειτουργία τους. Τα «αντικείμενα» αυτά καλούνται κίνητρα. Κίνητρο λοιπόν ονομάζεται μια αποκτημένη από τη μάθηση (την εμπειρία) μορφή (συμπεριφορά) που παίρνει η ανάγκη²³². Είναι ένας τρόπος, ένα μέσο αναζήτησης τρόπων ικανοποίησης των αναγκών και είναι διαφορετικός κάθε φορά για το κάθε άτομο (π.χ. συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες). Το κίνητρο συνδέεται άμεσα με το μέσο για την ικανοποίηση μιας ανάγκης. Ωστόσο εάν το μέσο ή κάποιο στοιχείο του το οποίο έχει σχετιστεί με το κίνητρο οδηγήσει στη μη-ικανοποίηση μιας ανάγκης (υποβίβασμός του κινήτρου), τότε η αλληλουχία «σπάει» με αποτέλεσμα να έχουμε νέα έναρξη της διαδικασίας με τη δημιουργία ενός νέου κινήτρου για την ικανοποίηση της ανάγκης. Στην περίπτωση όμως που ο στόχος ενισχύεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, τότε έχουμε τη διατήρηση του κινήτρου και έτσι η σύνδεση του κινήτρου με το μέσο (συμμετοχή) παρατείνεται.

Ο όρος κίνητρο²³³ στην περίπτωση αυτή φυσικά δεν συνδέεται άμεσα με τον όρο ανάγκη αλλά ούτε και με τον όρο μάθηση ενηλίκων εν γένει²³⁴. Εάν τον απομονώσουμε και τον οριοθετήσουμε μέσα στο πλαίσιο της ψυχολογικής του κατά κύριο λόγο ερμηνείας –εφόσον συνδέεται άμεσα με την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς ενός οργανισμού για να πετύχει την ικανοποίηση διαφόρων αναγκών του– θα μπορούσαμε να τον ερμηνεύσουμε ως την «κινητήρια δύναμη» που ωθεί όλους τους ζωντανούς οργανισμούς να πετύχουν ένα στόχο. Πρόκειται δηλαδή για την έμφυτη δυνατότητα που διαθέτει κάθε οργανισμός να κινητοποιείται, να αντιδρά, γενικά να συμπεριφέρεται όταν δέχεται ένα εσωτερικό ή εξωτερικό (από το περιβάλλον) ερέθισμα. Το

²³² Είναι με άλλα λόγια η μορφή που παίρνει ο βασικός προσανατολισμός της συμπεριφοράς. Η διαφορά ανάμεσα στην κινητήρια δύναμη και τα κίνητρα είναι ότι τα κίνητρα μαθαίνονται, ενώ ο δυναμισμός της συμπεριφοράς είναι εγγενής (Νασιάκου, 1982: 91).

²³³ Σύμφωνα με τον Kidd (1978: 102), οι ορισμοί που δίνονται για το τί είναι κίνητρο περιλαμβάνουν και τους εξής:

- Κίνητρο είναι μια στάση ή αντίληψη του ατόμου που το οδηγεί σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και στην αναζήτηση συγκεκριμένων στόχων.
- Άλλο κίνητρο και άλλο παρόρμηση. Η παρόρμηση σχετίζεται με την ικανοποίηση βιολογικών αναγκών ενώ το κίνητρο συνδέεται με τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τους σκοπούς.
- Κίνητρο είναι συνήθως ο όρος που χρησιμοποιείται για να εκφράσει τις σχέσεις που έχει ένας οργανισμός με το περιβάλλον του.

²³⁴ Τουλάχιστον ως συνειδητή διαδικασία «ενσωμάτωσης» εμπειριών, ερεθισμάτων, πληροφοριών, κλπ. με στόχο την ανάπτυξη ή/και βελτίωση προσωπικών, επαγγελματικών, κοινωνικών, κλπ. δεξιοτήτων.



ερέθισμα προκαλεί τη δημιουργία μιας ανάγκης που μετατρέπεται (ανάλογα με την εμπειρία, τις ικανότητες αλλά και τις προσδοκίες του ατόμου) σε σύλληψη και διαμόρφωση ενός στόχου. Το άτομο θέτει το στόχο αυτό στον εαυτό του και επιδιώκει να τον επιτύχει.

Ο ρόλος της «κινήτριας δύναμης» τελειώνει τη στιγμή που η συμπεριφορά του ατόμου προσανατολίζεται προς αυτό το στόχο και μετατρέπεται σε μέσο για την πραγματοποίησή του. Με άλλα λόγια το κίνητρο, είναι μια *ψυχική διαδικασία* που δημιουργεί ή οδηγεί σε μια ορισμένη συμπεριφορά ή τροποποιεί την υπάρχουσα συμπεριφορά (Νασιάκου, 1982: 90-91).

Εάν τώρα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τον όρο κίνητρο με τον όρο μάθηση ενηλίκων θα μπορούσαμε να πούμε πως κίνητρο για μάθηση είναι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης. Τα άτομα διατηρούν εσωτερικά κίνητρα, όταν η μάθηση και η επίτευξη της είναι αυτός καθ' αυτός ο στόχος²³⁵. Το κίνητρο για μάθηση είναι μια εγγενής τάση των ανθρώπων που μεγεθύνεται και προάγεται από ποιοτικές υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις και ευκαιρίες για προσωπική επιλογή και υπευθυνότητα όσον αφορά στη μάθηση. Με τον όρο κίνητρο για μάθηση επομένως εννοούμε συνήθως την διαδικασία εκείνη η οποία μπορεί να οδηγήσει ένα ενήλικο κατά βάση άτομο να ικανοποιήσει συνειδητά και υπεύθυνα μία πολύ συγκεκριμένη μαθησιακή ανάγκη του (Lovell, 1987: 109).

Στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων ωστόσο ο συσχετισμός μεταξύ κινήτρων και μαθησιακών αναγκών θα ήταν ελλιπέστατος εάν δεν τον συνδέαμε και με τον όρο *συμμετοχή*. Στη βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει κανείς δύο τύπους κινήτρων σε ό,τι αφορά στην εμπλοκή σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα *κίνητρα μάθησης* και τα *κίνητρα συμμετοχής*. Αν και ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο παραπάνω «τύπων» κινήτρων δεν είναι σαφής στη βιβλιογραφία, είναι αρκετά εμφανές πως οι δύο τύποι διαφοροποιούνται στο βαθμό που τα πρώτα (κίνητρα μάθησης) συνδέονται με το *στόχο*, δηλαδή την ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής ανάγκης, ενώ τα δεύτερα (κίνητρα συμμετοχής) με το *μέσο* το οποίο θα οδηγήσει το άτομο στην επίτευξη αυτού του στόχου (στην προκειμένη περίπτωση μια συνειδητά οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα ή μία συνειδητά επιλεγμένη μαθησιακή δραστηριότητα) και στην αλλαγή της υπάρχουσας συμπεριφοράς ή ενδεχομένως στην εκδήλωση μιας νέας²³⁶.

Ένα απλουστευτικό επομένως μοντέλο που εξηγεί τη σχέση μεταξύ κινήτρων και μάθησης στους ενηλίκους, θα υποστήριζε πως όταν υπάρχει μια μαθησιακή ανάγκη, αυτή θα οδηγήσει στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, η οποία θα στηρίζεται στην ήδη αποκτημένη εμπειρία και η οποία με τη σειρά της θα αποτελέσει το κίνητρο, το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει το άτομο να συμμετέχει στην κατάλληλη δραστηριότητα ή στο μέσο εκείνο το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει στην απόκτηση μιας νέας εμπειρίας και στην επίτευξη του στόχου για μάθηση²³⁷ (Σχήμα 1).

Τα κίνητρα συμμετοχής ωστόσο δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτουν με τα κίνητρα μάθησης. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αυτό το

²³⁵ Γενικότερα λέμε πως ένα άτομο έχει εσωτερικό κίνητρο να επιτελέσει μια μαθησιακή δραστηριότητα, αν την αναλαμβάνει μόνο και μόνο για να επιτελέσει τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή και όχι για να πετύχει κάποια εξωτερική αμοιβή.

²³⁶ Ωστόσο ακόμη και αυτή η ερμηνεία είναι ελλιπέστατη εάν σκεφτεί κάποιος το ενδεχόμενο εμπλοκής ενηλίκων σε διαδικασίες αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης, στις οποίες τα όρια μεταξύ της ανάγκης και του στόχου μάθησης δεν είναι σαφή (βλέπε σχετικά την αναφορά στην έρευνα του Tough στην υποσημείωση 15).

²³⁷ Εάν ωστόσο αυτή η διαδικασία για κάποιο λόγο οδηγήσει στον υποβιβασμό του κινήτρου, τότε η δραστηριότητα θα πρέπει να ενισχυθεί ώστε να μπορεί να επαναληφθεί στο μέλλον. Πρόκειται για τις έννοιες του «υποβιβασμού» – ή αλλιώς ικανοποίηση μιας ανάγκης– και «θετική ενίσχυση». Ο ρόλος δηλαδή των κινήτρων είναι διττός. Από τη μια σχετίζονται με τις διαδικασίες της καθοδήγησης και της επιλογής (τρόπων ή μέσων για ικανοποίησης μιας ανάγκης) και από την άλλη παίζουν ρόλο ενισχυτικό (του μέσου με το οποίο ικανοποιήθηκε αυτή η ανάγκη) (βλέπε Kidd, 1978.). Αυτή η ενίσχυση η οποία προκύπτει από τον υποβιβασμό του κινήτρου, οδηγεί σταδιακά στη μάθηση (βλέπε Lovell, 1987).



οποίο γίνεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα δεν είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στους λόγους για τους οποίους κάποιοι ενήλικοι συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα ή τη μαθησιακή δραστηριότητα. Η βασική έννοια στην περίπτωση διαφοροποίησης των δύο τύπων κινήτρων, είναι τόσο η «ανάγκη», δηλαδή η «εγγενής κινητήρια δύναμη» και ο τρόπος με τον οποίο αυτή επιδρά ως μέσο εξωτερίκευσης ενός κινήτρου, όσο και οι παράγοντες (ενδογενείς και εξωγενείς) οι οποίοι ενδεχομένως να οδηγήσουν στην ικανοποίηση ή στη μη-ικανοποίησή της και έτσι με τον τρόπο αυτό να οδηγήσουν στον επαναπροσδιορισμό του κινήτρου και ενδεχομένως και του μέσου με το οποίο θα επιτευχθεί ο στόχος, που στην περίπτωση αυτή μπορεί να μην είναι η συμμετοχή σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα αλλά η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία εν γένει, μέσω της απόκτησης νέων εμπειριών, με περιεχόμενο το οποίο ο ίδιος ο συμμετέχων θα αναζητήσει εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου (μαθησιακή αυτο-διαχείριση).

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΜΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΛΟΓΙΣ

Ο ρόλος της «δύναμης» ή του κινήτρου που βρίσκεται πίσω από τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, αλλά και η σύνδεση του με τη μάθηση εν γένει, αποτελεί για όσους ασχολούνται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, αλλά και πρακτικά με το πεδίο μελέτης που αφορά στην εκπαίδευση των ενηλίκων, το μεγαλύτερο ίσως κεφάλαιο στην κατανόηση τόσο των ενδογενών όσο και των εξωγενών «μηχανισμών» που καθορίζουν το λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ένας ενήλικος ενεργοποιείται, για να πετύχει την ικανοποίηση των μαθησιακών του αναγκών, μέσα από συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικού, μη τυπικού ή και άτυπου χαρακτήρα²³⁸.

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις σε αυτόν ειδικά το χώρο μελέτης –δηλαδή για το ποιος συμμετέχει σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες τυπικού και μη τυπικού χαρακτήρα ή μαθησιακές δραστηριότητες άτυπου χαρακτήρα– είναι ποικίλες. Η Cross (1981: 79) υποστηρίζει πως το ενήλικο «μαθητικό δυναμικό», θα μπορούσε να ειπωθεί ως μια πυραμίδα²³⁹ στη βάση της οποίας βρίσκονται εκείνοι οι ενήλικοι οι οποίοι είναι σε θέση να *αυτο-διαχειριστούν τη μάθηση*, μία κατηγορία η οποία κατά κάποιο τρόπο περιλαμβάνει δυνητικά τον καθένα από εμάς. Μια μικρότερη ομάδα στο μέσο της πυραμίδας, (η οποία κατά την Cross υπολογίζεται περίπου στο ένα τρίτο του ενήλικου πληθυσμού), συμμετέχει σε κάποιας μορφής οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα *σε τακτά χρονικά διαστήματα*, ενώ η κορυφή της πυραμίδας αποτελείται από ένα

²³⁸ Οι Houtkoop & Van Der Kamp (1992) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή καθώς και η εμμονή στη μάθηση εξαρτώνται αρχικά από το κίνητρο, και στη συνέχεια από βασικές ικανότητες (key competences) όπως αυτή της μάθησης, χωρίς ωστόσο να ερμηνεύουν το εγγενές πλαίσιο μέσα στο οποίο ένα κίνητρο δημιουργείται (δηλαδή την ανάγκη για μάθηση).

²³⁹ Η Cross (1981: 79-80) επισημαίνει πως σε πολλές έρευνες ιδιαίτερα στις Η.Π.Α, αυτού του είδους η ταξινόμηση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων συσχετίζεται με αντίστοιχες ταξινομίες που αφορούν στην κοινωνική τους προέλευση. Ωστόσο όπως η ίδια υποστηρίζει, επειδή πολλοί ερευνητές οι οποίοι περιγράφουν το ενήλικο «μαθητικό» δυναμικό χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον δημογραφικούς δείκτες, πολλοί πέφτουν στην παγίδα (trap) όπως λέει χαρακτηριστικά, να πιστεύουν πως προκειμένου να βρουν μία λύση στο πρόβλημα της προσφοράς ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και της συμμετοχής όσο το δυνατό περισσότερων ενηλίκων στην εκπαίδευση, λαμβάνουν υπόψη τους αποκλειστικά και μόνο τέτοιου τύπου μεταβλητές, οι οποίες ωστόσο είναι μόνο έμμεσα και ενδεχομένως ελάχιστα σχετικές με τα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες των ενηλίκων. Όπως σημειώνει, ενώ είναι εύκολο να συγκεντρώσουμε δημογραφικά στοιχεία τα οποία αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (αρχική εκπαίδευση, εισόδημα, ηλικία, φύλο, κοινωνική προέλευση, κλπ), τέτοιου είδους περιγραφές αποτελούν κατά προσέγγιση μόνο το 10% της διακύμανσης η οποία σχετίζεται με τη συμμετοχή. Η ίδια θεωρεί πως θα ήταν το ίδιο εύκολο για τους ερευνητές στο χώρο αυτό να περιγράψουν τους ενήλικους «μαθητές» με τρόπο που είναι περισσότερο σχετικός με την εκπαίδευση: π.χ. ποια ήταν η εκπαιδευτική τους εμπειρία στο σχολείο, πως σκέφτονται το σχολείο, πως αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές τους εμπειρίες εκτός σχολείου, ποια είναι η σημερινή τους κοινωνική ή επαγγελματική κατάσταση και πως θα μπορούσε η εκπαίδευση να τους βοηθήσει, κλπ.



μικρό ποσοστό ενηλίκων οι οποίοι επιθυμούν τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (κυρίως τυπικού ή μη τυπικού χαρακτήρα) οι οποίες οργανώνονται από κάποιο επίσημα αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Πίνακας 3

(Προσαρμογή από Carp, Peterson & Roelfs, 1974: 46)

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ
ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Κόστος συμμετοχής (βιβλία, δίδακτρα, κλπ.) • Ανυπαρξία ελεύθερου χρόνου • Οικογενειακές ευθύνες • Επαγγελματικές υποχρεώσεις • Ανυπαρξία παιδικού σταθμού • Ανυπαρξία μεταφορικού μέσου • Ανυπαρξία αναγνωστηρίου • Οικογένεια/φίλοι έχουν αντίθετη άποψη
ΘΕΣΜΙΚΕΣ ή ΔΟΜΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν επιθυμούν το σχολείο με πλήρες ωράριο • Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι μικρός/μεγάλος • Τα μαθήματα οργανώνονται σε μέρες και ώρες που δεν εξυπηρετούν • Δεν υπάρχουν πληροφορίες για το τι προσφέρεται • Αυστηρότητα με τις παρουσίες • Δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα μαθήματα • Γραφειοκρατία και όροι συμμετοχής (επιλογή, κλπ.) • Δεν ικανοποιούν τις προϋποθέσεις για συμμετοχή στο πρόγραμμα • Δεν υπάρχει πιστοποίηση
ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΘΕΣΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Φόβος πως βρίσκονται εκτός ορίου ηλικίας (πολύ μεγάλοι σε ηλικία κλπ.) • Έλλειψη αυτοπεποίθησης λόγω χαμηλής βαθμολογίας στο σχολείο • Δεν υπάρχει αρκετή διάθεση ή ενέργεια για συμμετοχή • Δεν βρίσκουν τη μελέτη διασκεδαστική • Έχουν κουραστεί από το σχολείο και τη νοοτροπία στη σχολική αίθουσα • Δεν ξέρουν τι θέλουν να μάθουν ή που θα τους οδηγήσει αυτό που θα μάθουν (έλλειψη στόχων) • Φοβούνται πως μπορεί να φανούν υπερβολικά φιλόδοξοι στους φίλους τους

Πέρα ωστόσο από οποιαδήποτε γενική τυπολογία –όσο χρήσιμη και αν είναι αυτή– το βασικό ερώτημα, δηλαδή ‘ποιοι ενήλικοι επιλέγουν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες’ παραμένει. Πρόκειται για ένα ερώτημα το οποίο για την Cross (1981: 96) δεν μπορεί να απαντηθεί οριστικά²⁴⁰, ασχέτως της μεθόδου ή των μεθόδων με τις οποίες οι ερευνητές επιλέγουν να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο ζήτημα με στόχο να προσδιορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά και να περιγράψουν τους ενήλικους συμμετέχοντες. Πριν την παρουσίαση των βασικότερων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο, θα ήταν ίσως εξαιρετικά χρήσιμο, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι παράγοντες συμμετοχής, να αναρωτηθούμε στο σημείο αυτό ποιοι ενήλικοι δεν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μιας και συνήθως είναι αυτοί οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη “ανάγκη” από την εκπαίδευση. Η κατανόηση των παραγόντων εκείνων

²⁴⁰ Ανεξαρτήτως του τρόπου έρευνας και των προτεινόμενων κατηγοριοποιήσεων των κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η Cross (1981) υποστηρίζει πως δεν υπάρχει αλλά και ούτε πρόκειται να βρεθεί ποτέ κάποια ειδική «φόρμουλα» ή «συνταγή» η οποία να ερμηνεύει επαρκώς και με αξιοπιστία τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση εξαιτίας των διαφοροποιητικών παραγόντων που εμπλέκονται στη διαδικασία (τύπος προγράμματος, τρόπος μάθησης, προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία, κλπ.).



ο οποίοι εμποδίζουν ή δυσκολεύουν τη συμμετοχή πολλών ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δεν αποτελεί μόνο ένα ερευνητικό ζήτημα αλλά και ζήτημα ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στην πρόσβαση των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές είναι πολύ πιο δύσκολο να εντοπίσουμε εκείνους τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή από εκείνους που την ενισχύουν (Cross, 1981: 97).

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται μερικές από τις συνθήκες εκείνες οι οποίες δυσκολεύουν τη συμμετοχή. Οι πιο πολλές από αυτές κατά ορισμένους ερευνητές όπως οι Carp, Peterson & Roelfs (1974), είναι κατά κύριο λόγο θεσμικές και συνδέονται με τον τρόπο οργάνωσης των ιδρυμάτων τα οποία οργανώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα²⁴¹.

Παρά τις όποιες προσεγγίσεις όμως φαίνεται πως δεν υπάρχει, ακόμη τουλάχιστον, ένα σαφές συναινετικά δομημένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να εξηγεί με επάρκεια τις συνθήκες εκείνες οι οποίες ενισχύουν ή δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Crowther (2002: 480):

“Παρά την κατανόηση της ανάγκης για αύξηση της συμμετοχής, έχουμε μάλλον σχετική άγνοια για το πώς αυτή επιτυγχάνεται. Μπορεί περαιτέρω έρευνα να βοηθήσει στην οριοθέτηση της σημαντικής αυτής παραμέτρου στη μάθηση ενηλίκων, ή μήπως απλά θα επιβεβαιώσει την άγνοιά μας για το θέμα; Μήπως τελικά χρειάζεται να δούμε το ζήτημα αυτό από μία άλλη, ανανεωμένη οπτική; Εφόσον η απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι καταφατική τότε αυτό που χρειαζόμαστε είναι μια συστηματική διερεύνηση όλων των θεωριών, υποθέσεων και αντιλήψεων που αφορούν τόσο στην ίδια την έννοια της συμμετοχής, όσο και στους/στις συμμετέχοντες/ουσες. Κάτι περισσότερο από μία απλή βιβλιογραφική έρευνα ή έναν απλό επαναπροσδιορισμό της έννοιας συμμετέχων/ουσα είναι απαραίτητα, διότι τέτοιου είδους προσεγγίσεις μένουν εντός του κυρίαρχου διαλόγου επιβεβαιώνοντας την άποψη πως πρόκειται για ένα ζήτημα ή πρόβλημα για το οποίο θα πρέπει να αναλάβουν δράση τόσο οι περισσότερο ενημερωμένοι εκπαιδευτές ενηλίκων όσο και οι θεσμοθέτες [...]. Αυτό από μόνο του φυσικά δε σημαίνει πως θα υποβιβαστεί η αξία των προσπαθειών που καταβάλλονται από εκπαιδευτές και θεσμοθέτες, αλλά σημαίνει την ανάγκη για αναγνώριση και προσδιορισμό των ορίων του πλαισίου μέσα στο οποίο τοποθετείται το συγκεκριμένο ζήτημα της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διότι οι παράγοντες συμμετοχής διαφέρουν σημαντικά από ομάδα σε ομάδα, σε διαφορετικές ηλικίες με διαφορετική εμπειρία ζωής και διότι οι

²⁴¹ Ο Cropley (1977) ωστόσο υποστηρίζει πως σε ό,τι έχει σχέση με το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, οι συνθήκες μη-συμμετοχής είναι μάλλον διάθεσης. Όπως σημειώνει (σελ: 76) το περισσότερο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, καθώς ωριμάζει ηλικιακά, αισθάνεται πως απομακρύνεται κατά κάποιο τρόπο από την καθημερινή πρακτική ρουτίνα του επαγγέλματός του και πως καταναλώνει για το λόγο αυτό πιο πολύ χρόνο στη διευθέτηση διοικητικών ζητημάτων και επίλυσης διαπροσωπικών διαφορών. Το αποτέλεσμα αυτής της αλλαγής είναι να αισθάνονται αποκομμένοι από εκείνες τις διαδικασίες που θα τους ενίσχυαν τη δυνατότητα ενημέρωσης και βελτίωσης των δεξιοτήτων τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί ακόμη, όπως διαπιστώνει, να είναι υπεύθυνοι για κατωτέρους τους οι οποίοι είναι πιο καταρτισμένοι και καλύτερα ενημερωμένοι από τους ίδιους. Το πρόβλημα αυτό υποδηλώνει πως ένα μέρος της διαδικασίας συμμετοχής σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, θα πρέπει να περιλαμβάνει και ζητήματα που θα αφορούν την επανεξέταση των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων, αλλά και μεταξύ των εργαζομένων και των οργανισμών στους οποίους εργάζονται. Ο Dubin (1972) σημειώνει επίσης πως υπάρχει και ένας ακόμη παράγοντας στο οποίο θα πρέπει να σταθούμε. Υποστηρίζει χαρακτηριστικά πως η υψηλή εξειδίκευση ενδεχομένως να μειώσει την ικανότητα πολλών ενηλίκων να προσαρμόζονται στις συνεχείς αλλαγές. Αυτό συμβαίνει διότι όπως ισχυρίζεται από τη μία πλευρά η πολύ υψηλή εξειδίκευση οδηγεί σε μία διαρκή και στενή δέσμευση σε μία επαγγελματική δραστηριότητα ή αντίληψη τόσο περιορισμένη ως προς το περιεχόμενό της, ώστε η παραμικρή αλλαγή στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους καθιστά τις δεξιότητές τους παρωχημένες. Από την άλλη πλευρά η παραπάνω θέση συνδυάζεται άμεσα με την γενικότερη αντίληψη πως η συστηματική και υπερβολική εξειδίκευση, καθιστά δυσκολότερη τη μετέπειτα μάθηση. Για το συγκεκριμένο θέμα χαρακτηριστική είναι επίσης και η αντίληψη της Brew (1993: 88) η οποία μιλά για την ανάγκη μιας διαδικασίας από-μάθησης (unlearning) όχι υπό την έννοια της «λήθης» της ήδη υπάρχουσας γνώσης ή της απόρριψης των ήδη ανεπτυγμένων δεξιοτήτων, αλλά υπό την έννοια της ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή των δεξιοτήτων μας σε νέες συνθήκες (εργασιακές, κοινωνικές, μαθησιακές, κλπ.).



ενήλικοι/λικες συμμετέχοντες/ουσες δεν έχουν μόνο έναν αλλά πολλαπλούς λόγους για συμμετοχή στην εκπαίδευση.” [απόδοση από την αγγλική δική μου]

Πιο συγκεκριμένα τώρα και σε ό,τι αφορά τους λόγους για τους οποίους κάποιοι ενήλικοι επιλέγουν να συμμετέχουν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η έρευνα διεξάγεται κυρίως μέσω της χρήσης τεχνικών συλλογής δεδομένων τα οποία αναλύονται κατά περίπτωση ποσοτικά ή ποιοτικά. Μέχρι περίπου και τη δεκαετία του 1980 όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και η Cross (1981), οι τεχνικές συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνταν ήταν: (1) οι συνεντεύξεις (δομημένες ή και σε βάθος) οι οποίες αναλύονταν είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά, (2) η συλλογή δεδομένων μέσω της χρήσης σταθμισμένης κλίμακας κινήτρων και η στατιστική ανάλυση τους (δηλαδή παραγόντων, μεταβλητών ή ομοειδών στοιχείων), (3) η επισκόπηση μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου (ή τηλεφωνικά κυρίως για έρευνες που γίνονται σε εθνικό επίπεδο) και η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων²⁴². Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα υπάρχουν και έρευνες στις οποίες χρησιμοποιείται και η σύζευξη των δύο παραδειγμάτων ανάλυσης²⁴³.

²⁴² Είναι χαρακτηριστικός ο διαχωρισμός που έχει κάνει η Cross (1981) η οποία εντάσσει στις μεθόδους έρευνας και τον έλεγχο υποθέσεων (οι οποίες προκύπτουν κατά κύριο λόγο από προηγούμενες έρευνες) ως ξεχωριστή μέθοδο αν και στην ουσία πρόκειται για στόχο διαφόρων ερευνών οι οποίες χρησιμοποιούν το ποσοτικό παράδειγμα ανάλυσης δεδομένων.

²⁴³ Όπως για παράδειγμα η εθνογραφική μέθοδος και πιο συγκεκριμένα χρήση βιογραφικών κειμένων (life histories) η οποία ειδικά από τη δεκαετία του 1990 και μετά χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (κυρίως ευρωπαίους), και ειδικότερα σε ό,τι αφορά ζητήματα μάθησης και συμμετοχής σε σχέση με το φύλο (βλέπε Winterton, 2004), αλλά και για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών (προσωπικών, κοινωνιολογικών, ψυχολογικών, κλπ.) των ενηλίκων συμμετεχόντων και τη μελέτη των κινήτρων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (βλέπε Alheit, 1992 & 1995, Tippelt & Panyr, 2004, Sadownik, 2004), αλλά και για την κατανόηση της μάθησης εν γένει ως μεταβατικής ή μετασχηματιστικής διαδικασίας (βλέπε Stroobants, Jans, & Wildermeersch, 2001). Ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές που η συγκεκριμένη μέθοδος δεν χρησιμοποιείται με σύστημα και σε σχέση με τους τρόπους ανάλυσης που προβλέπονται (δηλαδή τη συγκριτική ανάλυση του βιογραφικού υλικού με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα, την παρουσίαση τμημάτων του βιογραφικού υλικού σε αντιπαραβολή με την ανάλυση ενός θέματος και τη θεματική ανάλυση να βρίσκεται σε δεύτερο πλάνο), αλλά με την χρήση «βολικών» τρόπων ανάλυσης οι οποίοι ενδεχομένως φέρνουν στο επίκεντρο την ατομική βιογραφία ή περίπτωση ακόμη και με την απουσία σύγκρισης, αλλά δεν δημιουργούν ένα δυναμικό πλαίσιο ανάλυσης όπως θα περίμενε κάποιος από τέτοιου είδους αναλύσεις (βλέπε de Boulay & Williams, 1984: 255-256). Χαρακτηριστικό παράδειγμα εθνογραφικής μεθόδου με τη χρήση βιογραφικών κειμένων αλλά χωρίς τη χρήση συγκρίσιμων μονάδων, αλλά σε σχέση με τη δημιουργία ενός θεματικού πλαισίου ανάλυσης με τέσσερις αλληλοσυνδεδεμένες μεταβλητές (προσαρμογή, ανάπτυξη, διάκριση και αντίσταση) είναι αυτό των Stroobants, Jans, & Wildermeersch (2001), οι οποίοι μελετούν τον τρόπο με τον οποίο εργαζόμενες γυναίκες αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στη ζωή τους (μεταβάσεις) σε σχέση με ατομικές μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με εκπαιδευτικές πρακτικές μη-τυπικού χαρακτήρα στο χώρο εργασίας. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί ωστόσο είναι πως η χρήση βιογραφικών κειμένων (life histories) στην έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων εν γένει, έχει τις δικές τις επιστημολογικές βάσεις και σχετίζεται πολύ περισσότερο με τη μελέτη που αφορά στο στοχασμό (reflection) και στον τρόπο με τον οποίο αυτός επιδρά στη μετασχηματιστική μάθηση (transformative learning) ενηλίκων (βλέπε Dominicé, 1990). Αφορά δηλαδή στον τρόπο ή στις συνθήκες μάθησης ενόσω οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ήδη σε μία εκπαιδευτική ή μαθησιακή δραστηριότητα και για το λόγο αυτό δεν περιλαμβάνεται στις τέσσερις βασικές μεθόδους έρευνας που αφορούν άμεσα στους λόγους ή στα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες. Ένας άλλος επίσης λόγος μη συμπερίληψης της συγκεκριμένης μεθόδου είναι το ότι δεν έχει ακόμη καθιερωθεί με τον ίδιο τρόπο όπως οι άλλες μέθοδοι και βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση, γεγονός που δεν την καθιστά και κατηγοροποιήσιμη. Ωστόσο, ένα βασικό ερώτημα παραμένει για το εάν και κατά πόσο θα μπορούσε η συγκεκριμένη μέθοδος να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη εκείνων των κινήτρων ή των παραγόντων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, που μεταβάλλονται ή μετασχηματίζονται σταδιακά, εξαιτίας συναισθημάτων, εμπειριών, ταυτόχρονων μεταβάσεων ή καθοριστικών συμβάντων που ενδέχεται να λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής δραστηριότητας (μιας και τα κίνητρα ή οι παράγοντες αυτοί δεν μπορούν να είναι ούτε άμεσα εκφρασμένοι από τους συμμετέχοντες, αλλά ούτε και εύκολα αναγνωρίσιμοι ή ταυτοποιήσιμοι από τους ερευνητές, διότι διαμορφώνονται σταδιακά και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας).



Παρά τα διαφορετικά πολλές φορές συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι ερευνητές με τη χρήση των παραπάνω τρόπων συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων τους, στην αγγλο-αμερικάνικη τουλάχιστον βιβλιογραφία, υπάρχει όπως υποστηρίζει η Cross (1981) αρκετή συνάφεια ώστε να είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε τους σημαντικότερους παράγοντες συμμετοχής²⁴⁴. Το κατά πόσο φυσικά οι έρευνες που έγιναν και γίνονται στο συγκεκριμένο χώρο απαντούν επαρκώς στα ερωτήματα που αφορούν στη γενικότερη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη μάθηση –δηλαδή τον μαθησιακό τους προσανατολισμό ο οποίος εμμέσως τους οδηγεί στην αναζήτηση εκπαιδευτικών ευκαιριών με στόχο την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη– είναι ένα ζήτημα που απαιτεί περαιτέρω μελέτη και ενδεχομένως και τη χρήση ή την επινόηση νέων μεθοδολογικών εργαλείων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (βλέπε σχετικά το επόμενο μέρος του σεμιναρίου που αφορά αποκλειστικά στο ρόλο της έρευνας με αναφορές σε συγκεκριμένα παραδείγματα).

Πιο αναλυτικά και σε σχέση με τη χρήση συνεντεύξεων, ο πιο χαρακτηριστικός ίσως εκπρόσωπος είναι ο Cyril O. Houle (1961). Ο Houle χρησιμοποιώντας τα δεδομένα είκοσι δύο (22) συνεντεύξεων με άνδρες και γυναίκες, καταλήγει στη δημιουργία μίας γενικής τυπολογίας με τρεις διαφορετικούς τύπους ενήλικων συμμετεχόντων σε σχέση όμως με τον τρόπο που αυτοί προσανατολίζονται στη μάθηση και όχι σε σχέση με τους παράγοντες ή τα κίνητρα συμμετοχής τους σε αυτή. Αυτό που ενδιέφερε μάλλον τον Houle δεν ήταν το μέγεθος ή η επίδραση των κινήτρων σε κάθε περίπτωση αλλά το να εξηγήσει για πιο λόγο οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες ήταν τόσο δραστήριοι, μιας και όπως ο ίδιος σημειώνει χαρακτηριστικά «*ήταν τόσο καταφανώς εμπλεκόμενοι σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε ήταν άμεσος και προφανής ο τρόπος ένταξής του σε κατηγορίες*» (1961: 13) [απόδοση από την αγγλική δική μου].

Οι ομάδες (clusters) ή τύποι συμμετεχόντων στις οποίες κατάληξε ο Houle (Πίνακας 2) σε σχέση με τον προσανατολισμό τους στη μάθηση είναι οι εξής:

1. *Προσανατολισμένοι στο στόχο ή στο τελικό αποτέλεσμα (goal-oriented)*. Η συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων ενδιαφέρεται κυρίως να ικανοποιήσει συγκεκριμένους στόχους όπως π.χ. να μπορούν να μιλούν μπροστά σε κοινό ή να είναι σε θέση να επιλύουν οικογενειακά προβλήματα, κλπ. Ο Houle ειδικά για αυτή την κατηγορία λέει χαρακτηριστικά πως αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μία σειρά επεισοδίων, καθένα από τα οποία ξεκινά με την διαπίστωση μιας ανάγκης ή ενός ενδιαφέροντος. Η συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων δεν περιορίζεται σε ένα μόνο πρόγραμμα ή στη χρήση μιας διδακτικής μεθόδου αλλά επιλέγουν ό,τι θεωρούν πως θα τους βοηθήσει να επιτύχουν το στόχο τους.

Πίνακας 4

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΟΝ HOULE			
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ...	ΟΙ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ...	Η ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ...	ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ...
ΤΟΝ ΣΤΟΧΟΉ	<i>Επίτευξη/ αντιμετώπιση</i>	<i>Την απόκτηση όσο το δυνατό περισσότερης</i>	<i>Ο στόχος συνήθως επιτυγχάνεται</i>

²⁴⁴ Η McGivney (1993) υποστηρίζει πως η έρευνα στο χώρο των κινήτρων συμμετοχής έχει συνδεθεί κυρίως με τη χρήση μεθόδων που αφορούν στην ανάλυση παραγόντων (factor analysis) –δηλαδή την υποδιαίρεση ενός αριθμού απαντήσεων (ή μεταβλητών) που δίνονται από τους συμμετέχοντες σε κατηγορίες– και στην ανάλυση ομοειδών χαρακτηριστικών (cluster analysis) –δηλαδή την ομαδοποίηση όλων των απαντήσεων σε κατηγορίες ανάλογα με την ομοιότητά τους. Ωστόσο μία ευρύτερη κατηγοροποίηση των προσδοκιών ή για τους ίδιους των οφελών της συμμετοχής, γίνεται από τους Beder & Valentine (1987) οι οποίοι κάνουν τον πολύ γνωστό διαχωρισμό σε εξωτερικά οφέλη (extrinsic) –όπως για παράδειγμα είναι η εξέλιξη στο χώρο εργασίας– και σε εσωτερικά οφέλη (intrinsic) –όπως για παράδειγμα η βελτίωση της προσωπικής ζωής.



ΤΟ ΤΕΛΙΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	<i>προβλήματος</i>	<i>γνώσης σε συγκεκριμένες περιοχές</i>	
ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	<i>Ενδιαφέρον για το αντικείμενο</i>	<i>Τη μάθηση που καλύπτει όλα τα μέρη του αντικειμένου</i>	<i>Η μάθηση συνεχίζεται στο ίδιο ή σε παρόμοιο γνωστικό αντικείμενο</i>
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	<i>Κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη (συνήθως απροσδιόριστες)</i>	<i>Την ικανοποίηση των αναγκών που βρίσκεται στην ίδια τη δραστηριότητα</i>	<i>Επιδιώκεται νέα κατάσταση ή δραστηριότητα</i>

2. *Προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία (learning-oriented)*. Πρόκειται για εκείνη την κατηγορία που ο Houle ονομάζει «άπληστους μαθητές». Συνήθως στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όσοι συμμετέχοντες δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο αλλά συμμετέχουν απλά και μόνο γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν για χάρη της μάθησης και μόνο. Κατά τον Houle η συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων χαρακτηρίζεται από μια έντονη επιθυμία να μαθαίνει και να αναπτύσσεται και η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι συστηματική και συνεχής.

3. *Προσανατολισμένοι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα (activity-oriented)*. Η κατηγορία αυτή αφορά όσους συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα όχι για να λύσουν απαραίτητα ένα πρόβλημα ή για να αναπτύξουν κάποια δεξιότητα, αλλά για χάρη της δραστηριότητας και μόνο. Αυτό που κατά τον Houle χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τη συγκεκριμένη κατηγορία συμμετεχόντων είναι το ότι δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στη μελέτη, δηλαδή δεν διαβάζουν, απλά συμμετέχουν για να ξεφύγουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον ή την εργασία ή ενδεχομένως όπως ο ίδιος σημειώνει, για να κοινωνικοποιηθούν ή ακόμη και για να βρουν σύντροφο.

Παρά το γεγονός πως η συγκεκριμένη τυπολογία δεν είναι γενικεύσιμη, παραμένει ακόμη και σήμερα μία από τις χρησιμότερες και πιο σημαντικές προσπάθειες κατηγοροποίησης των χαρακτηριστικών των ενήλικων συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με έντονες επιδράσεις ακόμη και στον τρόπο οργάνωσης μαθησιακών θεωριών (π.χ. όπως αυτή των Kolb & Fry, 1975). Η επίδρασή της είναι επίσης προφανής τόσο σε τυπολογίες όπως αυτές του Sheffield (1964)²⁴⁵ ή του Manninen (2004)²⁴⁶ όσο και σε έρευνες όπως αυτή του Tough (1968) σε σχέση με

²⁴⁵ Πρόκειται για μία κλίμακα προσανατολισμού του ενήλικου εκπαιδευόμενου (Continuing Learning Orientation Index). Ο Sheffield (1964) έχοντας ως βάση την τυπολογία του Houle, οργανώνει μία κλίμακα προσανατολισμού η οποία αποτελείται από πέντε στοιχεία: 1. Προσανατολισμός σε προσωπικό στόχο (personal-goal orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επίτευξη ξεκάθαρων προσωπικών στόχων, 2. Προσανατολισμός σε κοινωνικό στόχο (societal-goal orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την κοινότητα μέσα στην οποία δρά ο συμμετέχων, 3. Προσανατολισμός σε μια επιθυμητή δραστηριότητα (desire-activity orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επίτευξη διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, 4. Προσανατολισμός σε μια αναγκαία δραστηριότητα (need-activity orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση αναγκών που κατά κύριο λόγο σχετίζονται με την εργασία, και 5. Προσανατολισμός στη μάθηση (learning orientation), που αναφέρεται στη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες για χάρη της ίδιας της μάθησης.

²⁴⁶ Ο Manninen (2004) αν και δεν χρησιμοποιεί με άμεσο τρόπο την τυπολογία του Houle στην έρευνά του που αφορά στη συμμετοχή κατώτερων ανειδίκευτων υπαλλήλων (low skilled workers) σε μαθησιακές δραστηριότητες, δημιουργεί ωστόσο ένα πλαίσιο αναμφίβολα επηρεασμένο από τη συγκεκριμένη τυπολογία. Πιο συγκεκριμένα η δημιουργία του DCA (Dynamic Concept Analysis), προκύπτει από ένα ευρηματικό συνδυασμό τόσο της τυπολογίας του Houle, όσο και από το μοντέλο Προσδοκία-Σθένους του Rubenson, αλλά και σε θεμελιώδεις παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή και οι οποίοι προκύπτουν από τη συσχέτιση των παρακάτω παραμέτρων: άτομο, κοινωνία,



την ανάληψη και συνέχιση δραστηριοτήτων αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης²⁴⁷, αλλά και στην οργάνωση ενός πλαισίου δράσης για τον στοχαζόμενο εκπαιδευτή²⁴⁸.

Η τυπολογία του Houle αποτέλεσε επίσης το έναυσμα για την οργάνωση εμπειρικών μελετών στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες ξεκινούν με τη χρήση ενός σταθμισμένου ψυχομετρικού εργαλείου και στη συνέχεια οργανώνουν τα εμπειρικά δεδομένα με βάση τη στατιστική ανάλυση παραγόντων ή ομάδων ομοειδών χαρακτηριστικών²⁴⁹ ή με κάποια άλλη τεχνική, στοχεύοντας στον περιορισμό του αριθμού των

εργασία, κατάρτιση. Το αποτέλεσμα της χρήσης αυτού του πλαισίου, τον οδηγεί στη δημιουργία ενός τρόπου ανάλυσης 215 θεματικών συνεντεύξεων, που παράγει δύο διαφορετικές συνθετικές προσεγγίσεις (conceptual models) τα οποία ερμηνεύουν τα κίνητρα για συμμετοχή (άλλοτε ισχυρά και άλλοτε ασθενή) σε σχέση με έννοιες ή μεταβλητές όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά, ο τρόπος κατάρτισης, ο τύπος εργασίας, οι μαθησιακές εμπειρίες του παρελθόντος, αξίες και στάσεις, δυνατότητα πληροφόρησης και ευκαιρίες πρόσβασης, κλπ.

²⁴⁷ Στη συγκεκριμένη έρευνα ο Tough (1968) όπως και ο Houle, χρησιμοποιεί συνεντεύξεις σε δείγμα 35 συμμετεχόντων για να κατανοήσει τα κίνητρα όσων εμπλέκονται σε δραστηριότητες αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης (self-directed learning). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαίωσαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό την έρευνα του Houle, και ιδιαίτερα σε ό,τι έχει σχέση με την ωφελιμιστική θα λέγαμε επιθυμία για χρήση ή εφαρμογή της γνώσης ή της δεξιότητας που αποκτούν μέσω της μάθησης (learning oriented). Ωστόσο ο Tough (1968), επισημαίνει και την ύπαρξη τριών διαφορετικών προτύπων μάθησης (learning patterns). Το πρώτο σχετίζεται με την επίγνωση της απόκτησης νέας γνώσης. Το δεύτερο με την περιέργεια και ενδεχομένως τη δημιουργία ενός διλήμματος για το τί θα ήταν χρήσιμο να μάθει κάποιος, και το τρίτο, για το οποίο ο Tough διατηρεί επιφυλάξεις, αφορά στην αρχική επιθυμία για μάθηση χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης. Η απόφαση για το τί θα αποτελέσει αντικείμενο μάθησης έρχεται στη διαδικασία εμπλοκής στη μάθηση.

²⁴⁸ Η Cranton (1994: 124), σημειώνει χαρακτηριστικά πως απόρροια αυτής της τυπολογίας είναι το πλαίσιο δράσης που προτείνει ο ίδιος ο Houle (1980) και το οποίο περιλαμβάνει καθοδήγηση (instruction) η οποία είναι προσανατολισμένη στο αντικείμενο μάθησης (subject-centered), αναζήτηση (inquiry) η οποία απαιτεί την ενεργή συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων (collaborative), και εκτέλεση (performance) η οποία σχετίζεται με την απόκτηση δεξιοτήτων (skills-oriented). Σημαντική επίσης ήταν η επίδραση της περιπτώσιακής μελέτης του Houle και στην ανάπτυξη μιας γενικότερης αντίληψης για τη μάθηση στους ενήλικους με τη δημιουργία διαφορετικών τύπων μάθησης όπως για παράδειγμα μάθηση προσανατολισμένη στην απόκτηση τεχνικών ή πρακτικών δεξιοτήτων και στην επίλυση προβλημάτων (subject-oriented adult learning), τύπος μάθησης που αν και κατά την Cranton (1994: 11) έχει θετικιστική (positivist) βάση, εμπίπτει στην τεχνική κατηγορία γνώσης του Habermas και στο οργανοκρατικό (instrumental) πεδίο μάθησης του Mezirow, αλλά και τη μάθηση η οποία είναι προσανατολισμένη στην ικανοποίηση της ανάγκης για μάθηση (consumer-oriented adult learning) και η οποία δεν εμπίπτει με την ίδια ευκολία ούτε στο θετικιστικό αλλά ούτε και στο δομικό (constructivist) παράδειγμα, αλλά ούτε και στο οργανοκρατικό, πρακτικό ή χειραφετητικό πεδίο μάθησης (σελ: 13).

²⁴⁹ Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό μία πολύ πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη κατά την περίοδο 2001-2003 από τους Toppelt & Barz στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου (LMU). Η συγκεκριμένη έρευνα η οποία αξιοποιεί πλήρως τη στατιστική ανάλυση, αφορά στη μελέτη κοινωνικών και τοπικών διαφορών στα ενδιαφέροντα και στη συμπεριφορά των ενηλίκων σε σχέση με την εκπαίδευση στη Γερμανία (Social and Regional Differences in Interests and Behaviour Regarding Further Education), σε σχέση με παράγοντες όπως η κοινωνική προέλευση των συμμετεχόντων, το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα και ο τόπος καταγωγής (regional origins) όπως για παράδειγμα διαφορές ανατολής-δύσης ή βορρά-νότου ή αστική-ημιαστική ή αγροτική περιοχή, κλπ. στη συγκεκριμένη έρευνα οι Toppelt & Barz αφού διεξήγαν περί τις 3,000 τηλεφωνικές συνεντεύξεις, 160 συνεντεύξεις σε σχέση με ένα πρόβλημα που έθεσαν στους συνεντευξιζόμενους (problem-centered interviews), και 16 συζητήσεις σε ομάδες, κατέληξαν στη δημιουργία ενός ευρύτατου πλαισίου αντιπροσωπευσης των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με βάση όμως μία χαρακτηριστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες στην έρευνα εντάχθηκαν σε κοινωνικές ομάδες/κοινωνικά περιβάλλοντα (social milieus) όπως π.χ τους παραδοσιακούς (traditionals), τους υλιστές (materialists) ή τη νέα μεσαία τάξη (new middle class), σε συνάρτηση όμως με παραμέτρους όπως το κοινωνικό τους υπόβαθρο (social status) – υψηλό, μεσαίο, χαμηλό, και τις αξίες που αντιπροσωπεύουν (basic values) – παραδοσιακές (αίσθηση του χρέους και του καθήκοντος), μοντέρνες (καταναλωτική ευχαρίστηση και υλιστικοί στόχοι) και εναλλακτικές. Στα αποτελέσματα της έρευνάς τους οι Toppelt & Barz επισημαίνουν πως το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων με θετική προδιάθεση στην εκπαίδευση (12,3%), προέρχεται από όσους είναι κοινωνικά και οικονομικά αποκατεστημένοι (well-established), με υψηλό κοινωνικό υπόβαθρο και «μοντέρνες» ως επί το πλείστον αξίες, ενώ αυτοί με το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής (5,4%) είναι όσοι προέρχονται από το περιβάλλον των



απαντήσεων σε υπο-ομάδες. Συνήθως στις μελέτες αυτές χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση παραλλαγές²⁵⁰ της Κλίμακας Συμμετοχής στη Εκπαίδευση (Educational Participation Scale) του Boshier (1971), ή η Κλίμακα Παραγόντων Συμμετοχής στην Εκπαίδευση (Reasons for Educational Participation Scale) του Burgess (1971). Με βάση αυτές τις κλίμακες γίνεται μία αρχική ομαδοποίηση των ομοειδών δεδομένων και στη συνέχεια αυτά εντάσσονται σε κατηγορίες παραγόντων αντίστοιχα, που επιδρούν στη συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση.

Η ανάλυση παραγόντων συμμετοχής αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα από τους Morstain & Smart (1974) οι οποίοι δημιούργησαν τη δική τους Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση (Educational Participation Scale - EPS) στην οποία τα δεδομένα ομαδοποιούνται σε έξι βασικές κατηγορίες παραγόντων, και η οποία κλίμακα παρουσιάζει με επάρκεια τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και άλλες παρόμοιες έρευνες²⁵¹ (Πίνακας 3). Η συγκεκριμένη κλίμακα εκτείνεται προς και εν μέρει επιβεβαιώνει τις υποκειμενικές παρατηρήσεις του Houle. Ωστόσο οι δύο προσεγγίσεις διαφέρουν μιας και ο Houle κατηγοροποιεί *τύπους συμμετεχόντων* ενώ οι Morstain & Smart κατηγοροποιούν ομάδες παραγόντων συμμετοχής.

Σε σχέση με την επισκόπηση είναι αξιοσημείωτο πως αποτελεί την πλέον διαδεδομένη μορφή έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο. Ωστόσο και ενώ τα δεδομένα στην περίπτωση αυτή συλλέγονται είτε με τηλεφωνική είτε με προσωπική επικοινωνία, η ανάλυσή τους διαφέρει σημαντικά από τις συνεντεύξεις σε βάθος κι αυτό γιατί συνήθως τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν από έναν κατάλογο προκαθορισμένων παραγόντων συμμετοχής. Επίσης ενώ στην επισκόπηση τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνήθως αριθμητικά με τη μορφή ποσοστών που σχετίζονται με τη συχνότητα παρουσίασης κάποιου παράγοντα, στις συνεντεύξεις η ανάλυση των υποκειμενικών εντυπώσεων έχει κατά κύριο λόγο αφηγηματική μορφή²⁵². Μία από τις χαρακτηριστικότερες μελέτες επισκόπησης είναι αυτή των Carp, Peterson & Roelfs (1974) οι οποίοι χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο επέλεξαν προκαθορισμένους παράγοντες που θεώρησαν πως επιδρούν στη συμμετοχή. Οι παράγοντες αυτοί ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες

ανώτερων συντηρητικών (upper conservatives), με υψηλό επίσης κοινωνικό υπόβαθρο αλλά με παραδοσιακές αξίες (βλέπε σχετικά Tippelt & Panyr, 2004).

²⁵⁰ Όπως επισημαίνουν οι Blunt & Young (2002: 300) η χρήση της κλίμακας παραγόντων συνεχίζεται με την ανάπτυξη νέων ψυχομετρικών τεχνικών όπως το AACES (Adult Attitudes towards Continuing Education Scale). Η συγκεκριμένη κλίμακα η οποία αποτελείται από 22 κατηγορίες, παρουσιάσθηκε για πρώτη φορά από τους Darkenwald & Hayes (1988), οι οποίοι τη χρησιμοποίησαν σε εμπειρική μελέτη τους και σε δείγμα 275 συμμετεχόντων σε περίοδο 12 μηνών, και έκτοτε έχει αξιοποιηθεί από πολλούς ερευνητές όπως οι Rachal & Sargent (1995) αλλά και οι Blunt & Young (2002) οι οποίοι χρησιμοποιούν την ίδια κλίμακα σε δείγμα 458 συμμετεχόντων (240 άνδρες και 218 γυναίκες) σε ένα Καναδικό πανεπιστήμιο καθώς και άλλους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο να αποδείξουν πως η συγκεκριμένη κλίμακα και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε αρχικά (σε υψηλόβαθμους εργαζόμενους σε επιχειρήσεις) είναι ανεπαρκής σε σχέση με τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων της. Για το λόγο αυτό καταλήγουν στην οργάνωση μιας νέας ανανεωμένης κλίμακας (Revised Adult Attitudes towards Continuing Education Scale – RAACES), με 9 μόνο κατηγορίες που περιλαμβάνουν όμως μεγαλύτερο αριθμό μεταβλητών, και οι οποίες επιβεβαιώνουν όπως σημειώνουν οι ερευνητές άλλες, σύγχρονες με τη δική τους μελέτες, οι οποίες υποστηρίζουν πως οι στάσεις των ενηλίκων απέναντι στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση είναι πολύ πιο σημαντικός παράγοντας προβλεψιμότητας της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (σελ: 312).

²⁵¹ Όπως αυτή του Armstrong (1971) που αφορά στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών ενηλίκων μαθητών στο πανεπιστήμιο του Τορόντο (βλέπε σχετικά Cross, 1981: 65-66).

²⁵² Η Cross (1981: 88) θεωρεί πως δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ερευνητές οι οποίοι εγκαταλείπουν την χρήση ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης δεδομένων για χάρη της ποσοτικής ανάλυσης. Η ίδια θεωρεί πως ενώ είναι γνωστό πως η συνεισφορά της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων στο συγκεκριμένο χώρο μελέτης είναι αμφίβολη, όλο και περισσότεροι ερευνητές τη χρησιμοποιούν αγνοώντας το γεγονός του ότι η κατανόηση των παραγόντων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, απαιτεί ποικιλία στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.



οι οποίες προέκυψαν από τη σχετική έρευνα στους παράγοντες συμμετοχής²⁵³ του Burgess (1971).

Πίνακας 5

(Προσαρμογή από Morstain & Smart, 1974)

ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ I ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Ικανοποίηση της ανάγκης για προσωπική επαφή • Για την ανάπτυξη φιλίας • Για γνωριμία με άτομα του αντίθετου φύλου
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ II ΕΞΩΘΕΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμόρφωση με τις οδηγίες κάποιου άλλου • Εκτέλεση των προσδοκιών κάποιου με εξουσία • Συμμόρφωση με τις υποδείξεις της εξουσίας
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ III ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΝΟΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Προσφορά στο κοινωνικό σύνολο • Προετοιμασία για συμμετοχή στα κοινά • Ανάπτυξη των δυνατοτήτων για συμμετοχή σε κοινωνική εργασία
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ IV ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ/ΑΝΕΛΙΞΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλότερο κύρος στην εργασία • Εξασφάλιση επαγγελματικής ανόδου • Αντιμετώπιση του υψηλού και συνεχιζόμενου ανταγωνισμού
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ V ΑΠΟΔΡΑΣΗ/ΔΙΕΓΕΡΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Ανακούφιση από την ανία • Αλλαγή από τη μονοτονία και την πλήξη του σπιτιού και της εργασίας • Παροχή αντιθέσεων και εναλλαγή στον τρόπο ζωής
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ VI ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	<ul style="list-style-type: none"> • Μάθηση για τη μάθηση • Αναζήτηση καινούργιας γνώσης • Ικανοποίηση της περιέργειας

Με βάση αυτή την ταξινόμηση οι Carp, Peterson & Roelfs κατέληξαν στη δική τους έρευνα – η οποία γινόταν ανά τριετία σε εθνικό επίπεδο υπό την εποπτεία εθνικής αρχής (Commission on Non-traditional Study – CNS) και διήρκεσε από το 1969 έως και το 1978– σε επτά ομάδες παραγόντων που είναι οι εξής:

1. επιθυμία για γνώση,
2. επιθυμία επίτευξης προσωπικών στόχων,
3. επιθυμία επίτευξης κοινωνικών στόχων,
4. επιθυμία επίτευξης θρησκευτικών/πνευματικών στόχων,
5. επιθυμία απόδρασης,
6. επιθυμία συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες/κοινά,
7. επιθυμία συμμόρφωσης με τυπικές ανάγκες/απαιτήσεις.

Αν και ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας έχει εγγενείς δυσκολίες στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, φαίνεται πως είναι ενδεχομένως και ο μόνος για την παρατήρηση των τάσεων στη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά έρευνες οι οποίες γίνονται σε εθνικό επίπεδο ή έρευνες που απαιτούν μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων. Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο υποθέσεων που προκύπτουν από προηγούμενες έρευνες, η πιο γνωστή²⁵⁴ έρευνα στο συγκεκριμένο χώρο παραμένει αυτή των Aslanian & Brickell (1980), οι

²⁵³ Οι παράγοντες αυτοί οι οποίοι έφτασαν σε αριθμό τους 5.773, μειώθηκαν στη συνέχεια στους 70 και ταξινομήθηκαν αρχικά από τον Burgess σε οκτώ βασικές ομάδες (clusters).

²⁵⁴ Χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν και άλλες αξιόλογες και πολύ πιο πρόσφατες έρευνες. Αναφέρω εδώ χαρακτηριστικά αυτή των Bourgeois & Vandamme (2004), οι οποίοι ελέγχουν την υπόθεση του κατά πόσο ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται μία εκπαιδευτική δραστηριότητα ως ωφέλιμη, αποτελεί έναν ισχυρό μεσολαβητικό παράγοντα (συντελεστή) συμμετοχής σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα (perceived



οποίοι μελέτησαν το κατά πόσο οι διάφορες μεταβάσεις²⁵⁵ (όπως για παράδειγμα η αλλαγή εργασίας, ο γάμος, ο θάνατος ή η απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου, η γέννηση παιδιών και η συνταξιοδότηση²⁵⁶) σχετίζονται με την αναζήτηση νέας μάθησης από τους ενήλικους. Η συγκεκριμένη έρευνα η οποία περιγράφει αλλά και ερμηνεύει τους πιο βασικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία μετάβασης των ενηλίκων και πως αυτοί οι παράγοντες τους ωθούν την αναζήτηση νέας μάθησης και στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτελεί ενδεχομένως ένα από τα επαρκέστερα παραδείγματα οργάνωσης και χρήσης της υπόθεσης. Η ανάλυση των δεδομένων τους που συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις κατέληξε σε θεωρία η οποία παρουσιάζεται λίγο πιο αναλυτικά στο επόμενο μέρος. Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο το ότι οι ίδιοι οι Aslanian & Brickell (1980) μεταξύ άλλων και πέρα από την αρχική τους υπόθεση, σημειώνουν (σελ: 162) πως κατέφυγαν και στην δημιουργία των κατάλληλων ερωτημάτων και τεχνικών, μέσω των οποίων απέσπασαν ουσιαστικά τα «εναύσματα» (trigger events) τα οποία οδήγησαν τους συμμετέχοντες στην έρευνά τους, στη μάθηση.

Σε γενικές γραμμές και σε ό,τι έχει σχέση με την έρευνα που αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο τη μάθηση, το αξιοσημείωτο είναι πως οι περισσότεροι ενήλικοι δεν έχουν έναν αλλά περισσότερους λόγους ή κίνητρα για συμμετοχή και ότι τα κίνητρα αυτά διαφέρουν σημαντικά από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα αλλά και μεταξύ ομάδων συμμετεχόντων οι οποίες θεωρούνται ομοειδείς (π.χ. επαγγελματίες ή εργάτες ή φοιτητές). Στη συνέχεια θα εξηγήσω ορισμένες από εκείνες τις θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες δεν περιγράφουν απλά τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά τη συνδέουν άμεσα με συγκεκριμένους παράγοντες δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς για ένα ζήτημα που αποτελεί ίσως και το σημείο τριβής μεταξύ θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

instrumentality ή PI), αλλά και συντελεστή διατήρησης της συγκεκριμένης αντίληψης στο μέλλον (Geneva Study και Louvain Studies). Με τη χρήση συνεντεύξεων και σύμφωνα με τη συγκεκριμένη υπόθεση –η οποία έχει τις βάσεις της στη θεωρία προσδοκία-σθένους του Rubenson– οι ερευνητές καταλήγουν πως ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται μία εκπαιδευτική δραστηριότητα ως ωφέλιμη, εξαρτάται τόσο από εξωγενείς (open instrumentality - ανοιχτή μεσολάβηση) όσο και από ενδογενείς (closed instrumentality – κλειστή μεσολάβηση) μεσολαβητικούς παράγοντες. Ωστόσο αποφεύγουν να γενικεύσουν τα συμπεράσματά τους –παρά το γεγονός πως η έρευνά τους έγινε σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και με διαφορετικό κάθε φορά δείγμα επιβεβαιώνοντας την υπόθεσή τους– διότι θεωρούν πως πρώτον οι δύο αυτοί παράγοντες αντίληψης (μεσολαβητές) δεν αποτελούν χωριστές κατηγορίες, αλλά θα πρέπει να ειπωθούν «διαλεκτικά» όπως λένε χαρακτηριστικά, δεύτερον διότι η εξωγενής αντίληψη του κατά πόσο είναι ωφέλιμη μια δραστηριότητα (open instrumentality) μπορεί να είναι χρήσιμη στον εντοπισμό κινήτρων συμμετοχής μόνο κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις (βλέπε σχετικά Bourgeois & Vandamme, 2004: 45-46), τρίτον διότι στην πορεία της έρευνας αποκαλύφθηκαν και άλλα εξωγενή (exogenous) κίνητρα συμμετοχής που δεν είχαν προβλέψει και για το λόγο αυτό δεν μπόρεσαν να κατηγοροποιήσουν, και τέταρτον διότι στην περίπτωση εντοπισμού των στόχων που σχετίζονταν άμεσα με τις προσωπικές επιθυμίες των συμμετεχόντων (self-related goals), το μοντέλο ιεράρχησης που χρησιμοποίησαν για την καταγραφή των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων αντίληψης (μεσολαβητών) δεν ήταν επαρκές για να τους βοηθήσει στην κατηγοροποίηση τους, με αποτέλεσμα να καταλήξουν στο συμπέρασμα πως οι προσωπικοί στόχοι (self-related goals) θα πρέπει να αποτελέσουν μία τελείως ξεχωριστή κατηγορία.

²⁵⁵ Ο όρος μετάβαση (transition) αναφέρεται στο συνεχές «πέρασμα» από ένα σημείο σε ένα άλλο, ή από μία κατάσταση σε μία άλλη, εξαιτίας κρίσιμων συνήθως γεγονότων ή συμβάντων τα οποία καθορίζουν τη στιγμή έναρξης και λήξης του «περάσματος».

²⁵⁶ Πρόκειται ουσιαστικά για την υιοθέτηση της συμπεριφορικής προσέγγισης του Neugarten (1968) που αφορά στην οργάνωση κύκλων ζωής (life cycles), και στο κατά πόσο αυτού του τύπου η προσέγγιση και η μετάβαση από έναν κύκλο ζωής (π.χ. γάμος) σε έναν άλλο (π.χ. μητρότητα) σχετίζεται με κύκλους μάθησης (learning cycles).



Οι θεωρίες²⁵⁷ που αφορούν στα κίνητρα συμμετοχής ενηλίκων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, χωρίζονται κατά την McGivney (1993: 24-28) σε δύο κατηγορίες: στις *θεωρίες συμμετοχής (participation theories)* οι οποίες εξηγούν την περιπλοκότητα και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των αιτιών που οδηγούν τον ενήλικο στη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή δραστηριότητα²⁵⁸, και στις *συνθετικές θεωρίες (composite theories)* ή μοντέλα που ενσωματώνουν κατά κύριο λόγο πολλά στοιχεία των θεωριών συμμετοχής με στόχο να δείξουν το πώς διαφορετικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν στη ζωή των ενηλίκων για να οδηγήσουν στην ετοιμότητα (ή επιθυμία) για συμμετοχή (κινητρότητα)²⁵⁹. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότερες από τις θεωρίες και συνθετικές προσεγγίσεις που αφορούν στην ερμηνεία των κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

A. Θεωρίες συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΔΥΝΑΜΙΚΩΝ ΠΕΔΙΩΝ (Force-Field Analysis)

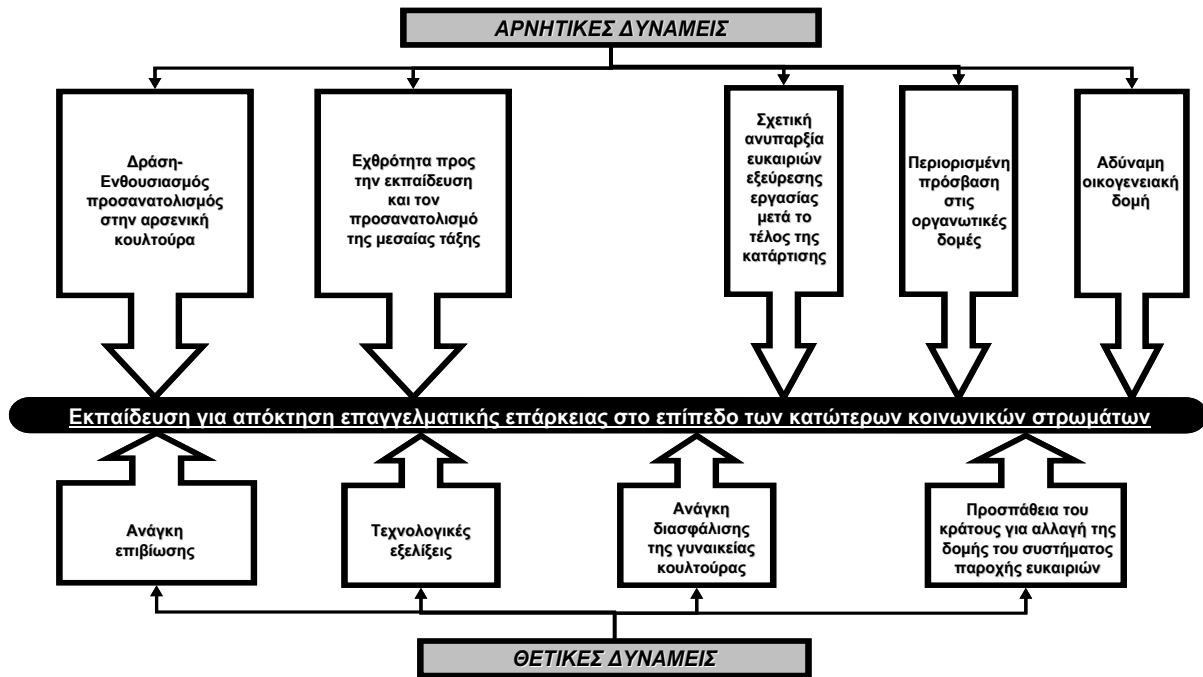
Πρόκειται για μια θεωρία η οποία είναι γνωστή και ως Θεωρία Ιεράρχησης Αναγκών - Needs Hierarchy Theory γιατί στηρίζεται στην αντίστοιχη θεωρία του Maslow. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία της οποίας υποστηρικτής ήταν ο Miller (1967), η κοινωνικο-οικονομική θέση και η συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέονται αναπόφευκτα. Όπως υποστηρίζει υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων σε σχέση με το τί ελπίζουν και με το τί επιθυμούν να κερδίσουν από τη συμμετοχή τους σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο Miller επιχειρηματολογεί υπέρ της παραπάνω θέσης στηριζόμενος στη βασική στρατηγική της χρήσης θετικών και αρνητικών δυνάμεων που χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά από τον Lewin²⁶⁰. Το βασικότερο σημείο της επιχειρηματολογίας του είναι η σύνδεσή τους (δηλαδή αρνητικών και θετικών δυνάμεων) με στόχο τη δημιουργία μιας ισχυρής κινητήριας δύναμης που ερμηνεύει και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων.

²⁵⁷ Η εμφανής έλλειψη θεωρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει οδηγήσει κατά καιρούς σε μία σκληρή κριτική από τους πιο πιστούς της υποστηρικτές. Η Cross (1981: 111-112) υποστηρίζει πως είναι μάλλον απίθανο να υπάρξει μία ενιαία θεωρία στο χώρο αλλά είναι περισσότερο πιθανό να υπάρξουν στο μέλλον πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη διαδικασία μάθησης στους ενηλίκους. Συνδέοντας την παραπάνω αντίληψη με την ευρύτερη ανάγκη για κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης των ενηλίκων, οι Hobson & Welbourne (1998: 72) σημειώνουν επιπλέον πως η ανάπτυξη των ενηλίκων δεν προσδιορίζεται μέσα από συγκεκριμένες θεωρίες, αλλά μέσα από μία «συρραφή» (collage) θεωριών, η οποία επιχειρεί να καταγράψει τα βαθμύ αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων με το πλαίσιο των εσωτερικών και εξωτερικών δυνάμεων οι οποίες επιδρούν στη ζωή τους. Καταλήγουν υποστηρίζοντας πως μια τέτοια προσπάθεια θα πρέπει επίσης να διερευνά και τον τρόπο εξέλιξης των εννοιών (concepts) οι οποίες χρησιμοποιούνται, ώστε να επιτευχθεί μια περισσότερο ισορροπημένη (balanced) (sic) προσέγγιση της ανάπτυξης αλλά και της μάθησης ενηλίκων η οποία δεν θα αντιπαρέρχεται τις ήδη παραδεδομένες αντιλήψεις που επικρατούν στο συγκεκριμένο χώρο (pp. 73-74).

²⁵⁸ Οι περισσότερες από αυτές τις θεωρίες υποστηρίζουν πως η συμμετοχή συνεπάγεται την αλληλεπίδραση εξωτερικών (external) δηλαδή περιβαλλοντικών, περιστασιακών παραγόντων και εσωτερικών (internal) παραγόντων οι οποίοι ως επί το πλείστον συνδέονται με τη διάθεση ή τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (McGivney, 1993: 24).

²⁵⁹ Με τον όρο «κινητρότητα» αναφέρομαι σε μια γενική προδιάθεση που οδηγεί σε μια κατάσταση ετοιμότητας. Η ετοιμότητα κατευθύνεται από τους στόχους που θέτει το άτομο ή από τα οφέλη που προσδοκά να αποκομίσει.

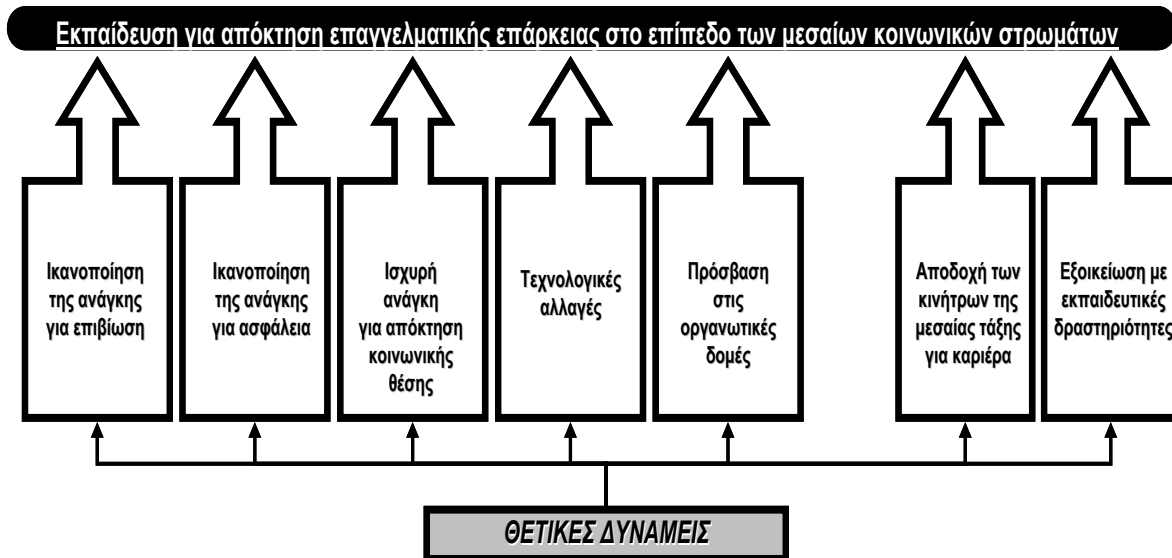
²⁶⁰ Τα κίνητρα κατά τον Lewin είναι παρωθητικές δυνάμεις που χαρακτηρίζονται: α) από σθένος, θετικό ή αρνητικό, ανάλογα με το αν τα αντικείμενα-στόχοι, έλκουν ή απωθούν το άτομο, β) από απόσταση δηλαδή διάστημα ανάμεσα στο άτομο και στο στόχο του. Η δύναμη κινήτρου είναι ανάλογη του σθένους αλλά αντιστρόφως ανάλογη της απόστασης. Αυτό σημαίνει πως όσο πιο μεγάλη είναι η απόσταση που χωρίζει το άτομο από το στόχο, τόσο μικρότερο είναι το κίνητρο προς αυτόν. Η απόσταση ωστόσο δεν είναι χωρική αλλά ψυχολογική, γιατί εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το αντικείμενο-στόχο, γ) από ένταση, η οποία σχετίζεται με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις προθέσεις του ατόμου αλλά και το πόσο ισχυρές είναι αυτές. Η ένταση έχει τη δυνατότητα να εισάγει σθένος στο περιβάλλον (βλέπε σχετικά Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 119).



Σχήμα 40

Εκπαίδευση για απόκτηση επαγγελματικής επάρκειας στο επίπεδο των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων κατά τον Miller (1967: 21). Η διαφοροποίηση στο σχήμα (μήκος και πλάτος) των δυνάμεων αντιστοιχεί στις κατηγορίες σθένος-απόσταση-ένταση του Lewin. Όσο μεγαλύτερο το μήκος τόσο μεγαλύτερη η απόσταση από τον στόχο. Όσο μεγαλύτερο το πλάτος τόσο μεγαλύτερη η ένταση. Στις θετικές δυνάμεις το σθένος είναι υψηλό ενώ στις αρνητικές χαμηλό.

Κατά τον Miller (1967) τα μέλη των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (τα οποία ο ίδιος προσδιορίζει σε σχέση με το οικονομικό τους εισόδημα και το μορφωτικό τους επίπεδο) ενδιαφέρονται περισσότερο για προγράμματα τα οποία θα ικανοποιήσουν τις βασικές τους ανάγκες επιβίωσης (Σχήμα 1), σε αντίθεση με τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων τα οποία έχουν ικανοποιήσει τις βασικές τους ανάγκες και ενδιαφέρονται περισσότερο να συμμετέχουν σε προγράμματα τα οποία συνδέονται με την αυτο-ολοκλήρωση και την κοινωνική επιτυχία. Από την άλλη τα μεσαία κοινωνικά συστήματα όπως υποστηρίζει, είναι και οι καλύτεροι πελάτες εκπαιδευτικών προγραμμάτων διότι όπως ο ίδιος θεωρεί το σύστημα αξιών τους δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνική κινητικότητα και στην κοινωνική θέση ενώ επιθυμούν την ικανοποίηση των βασικών αναγκών μέσα στην οικογένεια παρά μέσα στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα (Σχήμα 2).



Σχήμα 41

Εκπαίδευση για απόκτηση επαγγελματικής επάρκειας στο επίπεδο των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων κατά τον Miller (1967: 23).

Ταυτόχρονα υποστηρίζει πως οι στρατηγικές προώθησης στην αγορά (marketing) ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πιο πιθανό να προσελκύσουν ή να βρουν απήχηση στα μεσαία κοινωνικά στρώματα διότι οι θετικές δυνάμεις κινήτρων είναι ήδη παρούσες. Αντίθετα μια τέτοια στρατηγική δεν θα προσελκύσει τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Στη θεωρία του ο Miller ενσωματώνει βασική κοινωνιολογική έρευνα στην προσπάθειά του να απομονώσει και να αναγνωρίσει τις θετικές και αρνητικές δυνάμεις που επηρεάζουν τα κίνητρα συμμετοχής με βάση την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα το μοντέλο του εξυπηρετεί και ερμηνεύει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα για τη συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση εν γένει.

Στη συγκεκριμένη θεωρία ωστόσο, τόσο η συμμετοχή –όσο και η μη-συμμετοχή– εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο ο ενήλικος είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε μία σειρά πρωτογενών (βασικών κατά την ιεράρχηση αναγκών του Maslow) και δευτερογενών αναγκών καθώς και στην επίδραση θετικών και αρνητικών δυνάμεων. Για παράδειγμα καθώς η κοινωνικο-οικονομική θέση κάποιου βελτιώνεται, οι βασικές πρωτογενείς του ανάγκες ικανοποιούνται ενεργοποιώντας με αυτό τον τρόπο ένα επόμενο επίπεδο αναγκών που θα πρέπει με τη σειρά τους να ικανοποιηθούν. Έτσι οι αρνητικές δυνάμεις εξασθενούν σταδιακά σε σχέση με τις θετικές. Αυτή η εξέλιξη συμβάλλει σημαντικά στη συμμετοχή του ενήλικου σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΥΤΙΣΗΣ (Congruence Model)

Για τον Boshier (1971) το κίνητρο μάθησης είναι μία λειτουργία αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων και εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων. Τόσο η συμμετοχή όσο και η εγκατάλειψη ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, μπορούν να γίνουν ευκολότερα κατανοητές ως λειτουργίες που συνδέονται με τη διαφοροποίηση που πιθανότατα υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο ο συμμετέχων αντιλαμβάνεται ή προσδιορίζει τον εαυτό του και στο ρόλο που παίζουν οι υπόλοιποι παράγοντες (κυρίως άλλοι άνθρωποι) που καθορίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όπως ο ίδιος υποστηρίζει μεγάλος αριθμός πιθανών δυσαρμονιών λειτουργεί προσθετικά και ανασταλτικά για πολλούς υποψήφιους μαθητές. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ασυμφωνιών τόσο μεγαλύτερο και το ποσοστό μη συμμετοχής ή εγκατάλειψης του προγράμματος.



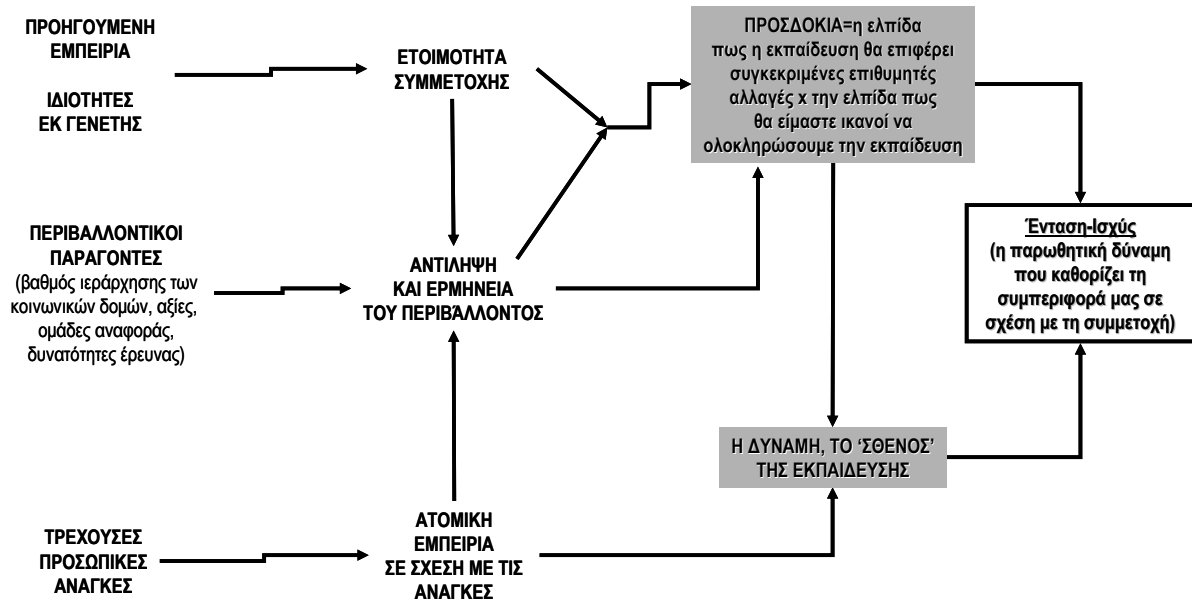
Ο Boshier, παρά το γεγονός πως δεν επιβεβαίωσε με έρευνα την παραπάνω άποψη του για τους μη συμμετέχοντες, υποστηρίζει πως η εγκατάλειψη ενός προγράμματος από κάποιον συμμετέχοντα -όπως και η μη συμμετοχή- σχετίζεται άμεσα με τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και δικαιολογείται από το χαμηλό αυτο-συναίσθημα αλλά και από τη δυσαρμονία του τρόπου ζωής μεταξύ των κατώτερων και των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Για τον ίδιο ωστόσο το συνταίριασμα ανάμεσα στο συμμετέχοντα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σημαντικό. Όπως υποστηρίζει ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων -ιδιαίτερα όσοι εν γένει δεν είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους, μπορεί να προβάλλουν τη δυσαρέσκειά τους μέσα στο πρόγραμμα και να το εγκαταλείψουν. Αυτοί όπως πιστεύει ο Boshier, θα έκαναν το ίδιο σε οποιοδήποτε περιβάλλον γιατί έχουν τέτοια προδιάθεση. Η συμμετοχή όπως χαρακτηριστικά σημειώνει, είναι πιθανό να έρθει ως αποτέλεσμα της συνταύτισης της αντίληψης που έχει ο ενήλικος για τον εαυτό του (αυτό-αντίληψη) με τον τύπο του εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (άλλοι συμμετέχοντες, εκπαιδευτές, κλπ.).

3. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ «ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ-ΣΘΕΝΟΣ»²⁶¹ (Expectancy-Valence Paradigm)

Για τον Rubenson (1977) οι ενήλικοι που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες πιστεύουν πως είναι σε θέση να μάθουν, αλλά και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της μάθησης τα οποία θεωρούν πως θα πρέπει να σχετίζονται με τις προσωπικές τους ανάγκες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της κατάστασης κατά την οποία κάποιος προσδοκά ή ελπίζει σε κάτι (expectancy) και του 'σθένους' ή της δύναμης εκείνης που αποδίδουμε στην εκπαίδευση και η οποία εξαρτάται από τα αναμενόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής μας σε αυτήν (valence)²⁶².

²⁶¹ Η συγκεκριμένη θεωρία αποδίδεται από τον ίδιο τον Rubenson (1977) με τον όρο 'expectancy-valence paradigm', όρο τον οποίο χρησιμοποιεί και η Cross (1981: 115) όταν αναφέρεται σε αυτή τη θεωρία. Η McGivney (1993: 25) ωστόσο την ονομάζει 'force-field theory' (θεωρία δυναμικών πεδίων), όρος ο οποίος αναφέρεται στην προσέγγιση του Miller (force field analysis), ενώ ο Manninen (2004: 202) την ονομάζει «μοντέλο» (expectancy-valence model). Εδώ χρησιμοποιείται η πρώτη ερμηνεία της για την απόδοση των συγκεκριμένων όρων.

²⁶² Ο Rubenson οργάνωσε το συγκεκριμένο παράδειγμα με την πεποίθηση πως μπορεί να εξελιχθεί σε θεωρία επιλογής στελεχών προσωπικού (theory of recruitment). Η δική του προσέγγιση που ενδεχομένως να είναι και η πιο ενδιαφέρουσα σε σχέση με τις υπόλοιπες, είναι τροποποίηση παλαιότερης εργασίας του Vroom, ο οποίος το 1964 προσπάθησε να εξηγήσει τα κίνητρα και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εργαζομένων για την εργασία τους (βλέπε σχετικά Cross, 1981: 116). Ωστόσο η προσέγγιση του Rubenson έχει ερείσματα και σε ψυχολογικές θεωρίες κινήτρων (όπως π.χ. αυτές των Lewin, Tolman και Atkinson), οι οποίες εξηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά σε σχέση με την αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου του ατόμου και της αποκτημένης εμπειρίας του, και του εξωτερικού περιβάλλοντος όπως το ίδιο το άτομο το αντιλαμβάνεται. Με βάση αυτή την αντίληψη ο Rubenson καταλήγει πως η τελική δύναμη (the resultant strength) ή ώθηση που κινητοποιεί το άτομο είναι ο συνδυασμός θετικών και αρνητικών δυνάμεων οι οποίες υπάρχουν τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο περιβάλλον του.



Σχήμα 42

Το θεωρητικό παράδειγμα «Προσδοκία-Σθένος» του Rubenson (1977: 35). Πρόκειται ουσιαστικά για τη δημιουργία ενός μαθηματικού τύπου βάσει του οποίου καθορίζεται η ένταση ή η ισχύς της παρωθητικής δύναμης ή του κινήτρου για συμμετοχή. Ο τύπος αυτός ($e1 \times e2/V$) καθορίζεται από την ελπίδα (expectancy) πως η εκπαίδευση θα οδηγήσει σε συγκεκριμένες αλλαγές τις οποίες επιθυμεί το άτομο ($e1$) πολλαπλασιαζόμενες με την ελπίδα πως το άτομο θα είναι σε θέση να συμμετέχει στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ($e2$), διαιρούμενες από έναν συντελεστή ο οποίος είναι το σύνολο των τιμών (valence) που το ίδιο το άτομο αντιστοιχεί στις διαφορετικές αναμενόμενες συνέπειες της συμμετοχής του (V) στην εκπαίδευση (θετικές, π.χ. +1, +2, κλπ. αρνητικές, π.χ. -1, -2, κλπ. και ουδέτερες, π.χ. 0).

Συγκεκριμένα, η προσδοκία (expectancy) έχει δύο συστατικά στοιχεία (components). Το πρώτο αναφέρεται στην ελπίδα της προσωπικής επιτυχίας μέσω της συμμετοχής σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, και το δεύτερο αναφέρεται στην ελπίδα πως η επιτυχία της συμμετοχής στην εκπαίδευση θα έχει θετικά αποτελέσματα²⁶³. Το σθένος αναφέρεται κυρίως στην ίδια την εκπαίδευση και στη δύναμή της σε σχέση με τον τρόπο που επηρεάζει το ίδιο το άτομο (με τρόπο αρνητικό, θετικό ή και ουδέτερο)²⁶⁴. Ο Rubenson υποστηρίζει πως τόσο η προσδοκία όσο και το σθένος καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες του ενηλίκου, καθώς και από το κοινωνικό του περιβάλλον αλλά και από τις προσωπικές του μαθησιακές ανάγκες.

Επίσης, αν και επιστρατεύει παλαιότερες έρευνες για να ερμηνεύσει τους παράγοντες συμμετοχής στην εκπαίδευση, δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό που ο ίδιος ονομάζει «α-ιστορική» προσέγγιση. Ενδιαφέρεται δηλαδή για το παρόν στη ζωή των ατόμων που μελετά, αλλά το παρόν ως ένα πλαίσιο που θα πρέπει να κατανοηθεί ως το αποτέλεσμα των στοιχείων, των εμπειριών του παρελθόντος και τα οποία συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοσμοθεωρίας τους. Χρησιμοποιεί όμως έναν πολύ μεγάλο αριθμό μικρότερων υποθέσεων στην προσέγγισή του, γεγονός που κάνει δύσκολη την ερμηνεία πολλών συστατικών στοιχείων του παραδείγματός του. Το παράδειγμά του ωστόσο είναι χρήσιμο διότι παρότι περίπλοκο στρέφεται

²⁶³ Τα δύο παραπάνω συστατικά στοιχεία λειτουργούν ως πολλαπλάσιο το ένα του άλλου. Εάν ένα από αυτά έχει τιμή μηδέν, δηλαδή στην περίπτωση που το ίδιο το άτομο δεν θεωρεί τον εαυτό του ικανό να συμμετέχει με επιτυχία ή εάν θεωρεί πως δεν θα υπάρξει κάποιου είδους επιθυμητή ανταμοιβή από τη συμμετοχή του, τότε η τελική ισχύς είναι μηδενική και δεν υφίσταται κίνητρο για συμμετοχή.

²⁶⁴ Για παράδειγμα η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερο μισθό ή σε καλύτερες αποδοχές, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να σημαίνει και διάθεση λιγότερου χρόνου στην οικογένεια. Το σθένος στην περίπτωση αυτή (όρος δανεισμένος από τη χημεία) είναι το αλγεβρικό σύνολο ή ο συντελεστής των τιμών που το ίδιο το άτομο αντιστοιχεί στις διαφορετικές αναμενόμενες συνέπειες της συμμετοχής του στην εκπαίδευση (θετικές, αρνητικές και ουδέτερες).



από τις καθαρά δημογραφικές μεταβλητές όπως φύλο, ηλικία, κοινωνική ομάδα κλπ. σε περισσότερο εξατομικευμένες μεταβλητές όπως εμπειρία, προσδοκία, επίδραση κοινωνικών ομάδων κλπ. Ωστόσο δίνει μικρή έμφαση σε αυτό που άλλοι ερευνητές θεωρούν εμπόδια στη συμμετοχή²⁶⁵ η αντίληψη των οποίων θεμελιώνεται επίσης στη Θεωρία του Πεδίου του Lewin²⁶⁶.

4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ (Life Transitions Theory)

Πολλές ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι η απόφαση κάποιου ενήλικου να συμμετέχει σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα συνδέεται πολύ συχνά με αλλαγές μικρής ή μεγάλης κλίμακας στη ζωή του (μεταβάσεις). Η έρευνα των Aslanian & Brickell (1980) έδειξε πως σε ένα ευρύ δείγμα Αμερικανών ενηλίκων που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, φάνηκε έντονα πως μάθαιναν διότι η ζωή τους άλλαζε με κάποιο τρόπο σε ποσοστό άνω του 80 τοις εκατό. Προηγούμενες παρόμοιες μελέτες όπως αυτές των Tough (1968), Perry (1970), Haninghurst (1972), πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν οι Aslanian & Brickell, έδειξαν πως το ποσοστό των συμμετεχόντων σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίοι έζησαν κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στη ζωή τους, όπως για παράδειγμα κάποιο διαζύγιο ή πένθος, είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το σύνολο του πληθυσμού που συμμετέχει σε αντίστοιχες δραστηριότητες.

5. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΑΝΑΦΟΡΑΣ (Reference Group Theory)

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι ενήλικοι συνήθως ταυτίζονται με την κοινωνική ή πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν –‘κανονιστική’ ομάδα αναφοράς (normative reference group-NRG)– ή με κάποια άλλη ομάδα στην οποία δεν ανήκουν αλλά επιθυμούν να ανήκουν –‘συγκριτική’ ομάδα αναφοράς (comparative reference group-CRG). Συνήθως οι ενήλικοι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ανήκουν στην κανονιστική ομάδα αναφοράς η οποία είναι και θετικά προδιατεθειμένη στη εκπαίδευση. Οι Darkenwald & Merriam (1982) αναφέρονται σε αυτό το φαινόμενο της θετικής προδιάθεσης χρησιμοποιώντας τον όρο ‘πίεση για μάθηση’ (learning press). Ωστόσο υπάρχουν και ενήλικοι οι οποίοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο να αποκτήσουν τα πλεονεκτήματα μίας ομάδας στην οποία δεν ανήκουν. Στην περίπτωση αυτή η συγκριτική ομάδα αναφοράς εκπροσωπεί το αντίθετο από αυτό το οποίο βιώνει ο συμμετέχων δημιουργώντας αυτό που ο Gooderham (1987) ονομάζει ‘αίσθημα σχετικής αποστέρησης’ (sense of relative deprivation). Η γενικότερη αντίληψη στην περίπτωση αυτή είναι πως τα άτομα που φιλοδοξούν να ανέλθουν κοινωνικά, χρησιμοποιούν τις αξίες, τα κριτήρια και τη νοοτροπία μιας συγκριτικής ομάδας αναφοράς, με στόχο να αξιολογήσουν η και να αλλάξουν την κοινωνικο-οικονομική τους θέση²⁶⁷. Σύμφωνα ωστόσο με τη θεωρία των ομάδων αναφοράς, χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την παρούσα κοινωνική κατάσταση ενός ενήλικου, αποτελούν και πολύ πιο καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής από συγκριτικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την περίοδο πριν τη ενηλικίωση.

6. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ (Social Participation Theory)

²⁶⁵ Πρόκειται για τα λεγόμενα ‘εξωτερικά εμπόδια’ για τα οποία υπάρχει ιδιαίτερος σκεπτικισμός από σύγχρονους ερευνητές.

²⁶⁶ Πρόκειται ουσιαστικά για την αντίληψη πως η συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ατόμου και του περιβάλλοντός του. με βάση αυτή τη θεωρία ο Lewin χρησιμοποιεί τον όρο «χώρος ζωής» ο οποίος είναι κατά βάση ψυχολογικός και περιέχει διάφορες περιοχές και όρια μεταξύ τους. τα όρια αντιπροσωπεύουν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται ανάμεσα στο άτομο που βρίσκεται σε ένα σημείο του χώρου, και στην περιοχή στην οποία θέλει να κινηθεί. Τα όρια αυτά διαφέρουν ως προς τη διαπερατότητά τους, δηλαδή το πόσο εύκολα το πόσο εύκολα μπορεί κανείς να περάσει από τη μια περιοχή στην άλλη (βλέπε Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 117).

²⁶⁷ Οι συγκριτικές ομάδες αναφοράς (CRGs) προέρχονται συνήθως από τα ΜΜΕ, την τοπική κοινωνία, τους συναδέλφους, κλπ. αλλά σύμφωνα με τον Gooderham, το πιο δυνατό παράδειγμα είναι αυτό που συμβαίνει πολλές φορές σε γάμους με γυναίκες συζύγους να επιθυμούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να μπορούν να συμβαδίσουν με τους περισσότερο απαιτητικούς άνδρες συζύγους τους.



Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να εξηγηθεί εν γένει σε σχέση με την κοινωνική συμμετοχή (social participation) (Courtney, 1981). Ο Cookson (1986) υποστηρίζει πως οι θεωρίες που ερμηνεύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων αναφέρονται αποκλειστικά στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δίνοντας μια ιδιαίτερα 'περιορισμένη ψυχολογική αντίληψη της πραγματικότητας' η οποία αποκλείει μια περισσότερο ολιστική θεώρηση του φαινομένου. Ο ίδιος θεωρεί πως η έρευνα για τη συμμετοχή των ενηλίκων θα πρέπει να συμπεριλάβει τη μελέτη της ευρύτερης κοινωνικής τους συμπεριφοράς, διότι όπως οι περισσότερες μορφές κοινωνικής συμμετοχής, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συνδέεται με παράγοντες όπως η επαγγελματική κατάσταση και το εισόδημα των συμμετεχόντων που καθορίζουν και τη θέση τους στην κοινωνία (Cookson, 1987). Παρά τα γεγονότα του ότι μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και ο τόπος διαμονής έχουν κάποιο μερίδιο στην επιλογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμμετοχή σχετίζεται κατά κύριο λόγο με την αντίληψη για την αξία του εαυτού και τις δυνατότητες του, καθιστώντας τις παραπάνω μεταβλητές περισσότερο ως διαμεσολαβητικούς (mediated) παρά κανονιστικούς παράγοντες (Courtney, 1992).

B. Συνθετικές προσεγγίσεις (ερμηνευτικά μοντέλα) κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες

1. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ (Recruitment Paradigm)

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση (η οποία στηρίζεται στη θεωρία Προσδοκία-Σθένος), ο Rubenson (1979) υποστηρίζει πως υπάρχουν τρεις ομάδες μεταβλητών με την εξής σειρά σημαντικότητας: 1. Προσωπικές μεταβλητές (προηγούμενες εμπειρίες, προσωπικά χαρακτηριστικά, άμεσες ανάγκες) και περιβαλλοντικοί παράγοντες (άσκηση ελέγχου, ομάδες αναφοράς, εκπαιδευτικές ευκαιρίες). 2. 'Ενεργή προετοιμασία' (active preparedness) (αντίληψη και ερμηνεία του περιβάλλοντος και των ατομικών αναγκών). 3. Η διακριτή αξία μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας (σθένος) και η δυνατότητα συμμετοχής σε αυτήν με στόχο κάποιο άμεσο όφελος (προσδοκία).

2. ΤΑ ΠΡΟΣΔΟΚΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ (Anticipated Benefits Model)

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση του Tough (1979) προτείνεται η ύπαρξη πέντε σταδίων τα οποία σχετίζονται με τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα στάδια αυτά συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένα οφέλη τα οποία περιμένουν οι ενήλικοι από τη συμμετοχή τους. Σε γενικές γραμμές αμέσως μετά (1) την εμπλοκή σε κάποιο πρόγραμμα ή μαθησιακή διαδικασία παρατηρείται (2) εξασφάλιση της γνώσης ή των δεξιοτήτων για (3) εφαρμογή της γνώσης με στόχο (4) την υλική ανταμοιβή όπως για παράδειγμα η προαγωγή ή (5) την ηθική ή συμβολική ανταμοιβή όπως για παράδειγμα κάποια πιστοποιητικό σπουδών ή πτυχίο κλπ. Ο Tough (1979) υποστηρίζει επιπλέον πως για κάθε στάδιο τα αναμενόμενα οφέλη, κατηγοροποιούνται με βάση τρεις βασικές κατηγορίες συναισθημάτων. Αυτές της ευχαρίστησης (για παράδειγμα ευτυχία, ικανοποίηση, αίσθηση ευφορίας, κλπ.), της αυτο-πεποίθησης (αύξηση της εκτίμησης για τον εαυτό μας, αίσθηση σιγουριάς και εμπιστοσύνης σε ό,τι κάνουμε κλπ.) και μία κατηγορία που την ονομάζει άλλα/διάφορα (όπως για παράδειγμα οι άλλοι εκτιμούν το συμμετέχοντα περισσότερο από πριν, τον επαινούν, κλπ.).

3. Ο ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΥΝΟΪΚΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΩΝ (Combination of Favourable Circumstances)

Οι Γάλλοι ερευνητές De Montlibert (1973) και Hedoux (1981) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού αλλά και της αλληλεπίδρασης συγκεκριμένων «ευνοϊκών» γεγονότων και συνθηκών. Ο De Montlibert (1973) θεωρεί πως μόνον όσοι ενήλικοι είχαν μακρόχρονη αρχική εκπαίδευση, διαθέτουν πλεονεκτική επαγγελματική θέση και περιβάλλον που τους ενίσχυε συνεχώς για το πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση για το μέλλον τους, κατορθώνουν να «σπάσουν» τη λογική που οδηγεί σε ανισότητες που αφορούν στην



πρόσβαση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ο Hedoux (1981) συμπληρώνει στην παραπάνω θέση δύο ακόμη συνθήκες που ευνοούν τη συμμετοχή: τη *δυνατότητα κοινωνικής ανόδου* (dynamic of upward social mobility) μέσω της συμμετοχής που συνδέεται άμεσα με την προσδοκία για μελλοντική αλλαγή, αλλά και τη *δυνατότητα εμπλοκής* (involvement) σε ένα μεγάλο αριθμό κοινωνικών δραστηριοτήτων στο μέλλον. Θεωρεί ωστόσο πως η συμμετοχή – ταυτόχρονα με τις παραπάνω συνθήκες που την ευνοούν– μπορεί να συμβεί μόνο εάν ο ενήλικος:

1. αντιληφθεί την ανάγκη για εκπαίδευση/κατάρτιση στον κοινωνικό ή επαγγελματικό χώρο στον οποίο δραστηριοποιείται,
2. γνωρίζει ότι οι δραστηριότητες που προσφέρονται θα ανταποκριθούν σε αυτή την ανάγκη,
3. είναι σε θέση να προετοιμάσει ένα μελλοντικό σχέδιο μάθησης (future learning project) το οποίο συνεπάγεται και κάποιο βαθμό προσδοκίας αλλά και ελέγχου για το τί προσδοκά στο μέλλον,
4. διαθέτει αρκετή κοινωνική αυτονομία αλλά και ελεύθερο χρόνο για να συμμετέχει,
5. διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διαδικασίας μάθησης μέσα σε ομάδα (group-learning situation).

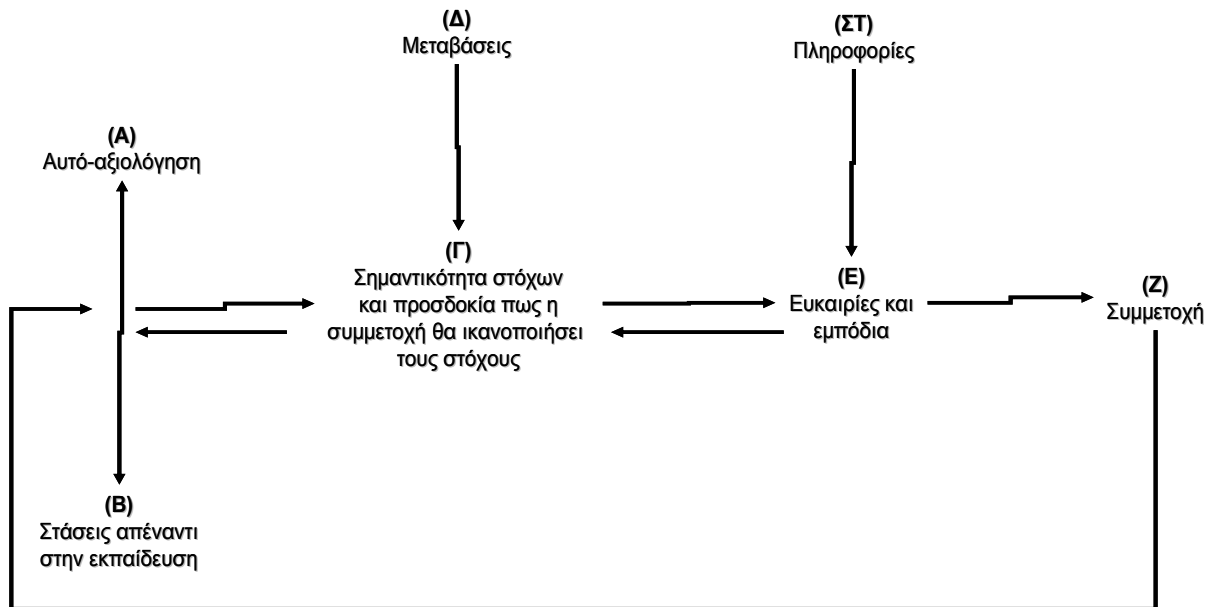
4. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΨΥΧΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ (Psycho-Social Interaction Model)

Πρόκειται για μια προσέγγιση παρόμοια με αυτή του Rubenson (βλ. το Παράδειγμα Ομαδοποίησης Μεταβλητών), κατά την οποία ένας αριθμός παραγόντων επιδρούν τόσο στη συμμετοχή όσο και στη μη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Για τους Darkenwald & Valentine (1985) οι οποίοι υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

1. πρώιμα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά.
2. αρχική εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση.
3. κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο.
4. 'πίεση για μάθηση' [learning press] (ο βαθμός στον οποίο το κοινωνικό ή το εργασιακό περιβάλλον απαιτεί ή ενθαρρύνει τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση).
5. αξιολόγηση της χρησιμότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων.
6. ετοιμότητα συμμετοχής.
7. ιδιαίτερα ερεθίσματα.
8. εμπόδια στη συμμετοχή.

5. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ «ΑΛΥΣΙΔΑΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ» (C.O.R - Chain Of Response Model)

Πρόκειται για την προσπάθεια δημιουργίας ενός συνθετικού μοντέλου ερμηνείας των κινήτρων συμμετοχής το οποίο στηρίζεται στα προηγούμενα παραδείγματα. Προϋποθέτει πως η συμμετοχή είναι από μόνη της μία μαθησιακή διαδικασία η οποία δεν προσδιορίζεται από μία μονοσήμαντη δράση, αλλά είναι το αποτέλεσμα μίας αλυσίδας αντιδράσεων κάθε μία από τις οποίες στηρίζεται στην αξιολόγηση της εκάστοτε θέσης του ατόμου στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και κινείται. Η αντίληψη πως η συμπεριφορά είναι ένα συνεχώς «μεταλλασσόμενο» σύστημα γεγονότων παρά μία γραμμική σειρά γεγονότων βρίσκεται σε συμφωνία με τη λεγόμενη 'ρίζοσπαστική θεωρητική αναθεώρηση' η οποία λαμβάνει χώρα στην ψυχολογία των κινήτρων τα τελευταία χρόνια.



Σχήμα 43

Αλυσίδα αντιδράσεων (Chain-of-Response: COR)

Μοντέλο κατανόησης της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες

[Απόδοση και προσαρμογή από Cross, 1981: 124]

Οι δυνάμεις που καθορίζουν τη συμμετοχή σε μία εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία για ενηλίκους, ξεκινά από το ίδιο το άτομο, και απλώνεται σταδιακά επηρεάζοντας, και τις εξωτερικές συνθήκες συμμετοχής, παρά το γεγονός πως πρέπει να γίνει κατανοητή -όπως και σε κάθε διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης- η αμφίδρομη πορεία των παραπάνω δυνάμεων. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ενσωματώνονται στοιχεία από πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις με στόχο την περιγραφή μιας διαδικασίας η οποία αποτελείται από επτά στάδια και η οποία ξεκινά από το ίδιο το άτομο και καταλήγει σε εξωτερικούς παράγοντες επίδρασης.

Τα επτά στάδια περιγράφονται ως οι κρίκοι μιας αλυσίδας (Σχήμα). Όσο πιο θετική είναι η μαθησιακή εμπειρία ενός ενηλίκου σε κάθε στάδιο, τόσο πιο πιθανό να καταλήξει στο τελικό στάδιο (δηλαδή την απόφαση να συμμετέχει σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα) ολοκληρώνοντας την αλυσίδα. Τα στάδια είναι τα εξής:

1. Αυτό-αξιολόγηση,
2. Στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση,
3. Σημαντικότητα στόχων και προσδοκία πως η συμμετοχή θα ικανοποιήσει τους στόχους,
4. Μεταβάσεις,
5. Ευκαιρίες και εμπόδια,
6. Πληροφόρηση σχετικά με εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
7. Απόφαση συμμετοχής.

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και η ίδια η Cross (1981: 130), ο σκοπός μιας τέτοιας θεωρητικής προσέγγισης με τέτοιο εύρος παραγόντων επίδρασης στη συμμετοχή δεν είναι τόσο η εξήγηση ή η πρόβλεψη, όσο η οργάνωση της σκέψης και της έρευνας γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Η γενική χρησιμότητα ενός τέτοιου θεωρητικού «μοντέλου» μπορεί να κριθεί από τη δυνατότητά του να διευκολύνει στην κατανόηση της ήδη υπάρχουσας έρευνας, αλλά πολύ περισσότερο από τη δυνατότητά του να οδηγήσει στην οργάνωση νέας έρευνας με άμεσο πρακτικό στόχο φυσικά, τη βελτίωση της συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ



Η σύντομη παρουσίαση των σημαντικότερων ερευνών και η σε αδρές γραμμές περιγραφή των χαρακτηριστικότερων θεωριών και συνθετικών προσεγγίσεων στο ζήτημα που αφορά τη συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση (έτσι όπως τουλάχιστον παρουσιάζεται στην αγγλική και αμερικάνικη βιβλιογραφία), να δημιουργεί ενδεχομένως αρκετά ερωτήματα τόσο για την αξιοπιστία όσο και για τη χρησιμότητα πολλών προσεγγίσεων. Ωστόσο, η μέχρι σήμερα συσσωρευμένη γνώση στο συγκεκριμένο χώρο²⁶⁸ μας έχει βοηθήσει σε αρκετά μεγάλο βαθμό να κατανοήσουμε πως η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσδιορίζεται κυρίως μέσω της «σημασιοδότησης» τεσσάρων βασικών εννοιών οι οποίες παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα τόσο στην έρευνα όσο και στις θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν: αυτών της *αλληλεπίδρασης*, της *αυτοπεποίθησης*, της *μετάβασης* και της *προσδοκίας*.

Σε ό,τι αφορά στην *αλληλεπίδραση* (interaction) οι περισσότεροι θεωρητικοί και ερευνητές που παρουσιάστηκαν, χρησιμοποιούν κάποιο παράδειγμα από έρευνες πεδίου –ιδιαιτέρως από τη σχετική έρευνα του Kurt Lewin– για να επιχειρηματολογήσουν πως η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ορισμένων θετικών και αρνητικών πιέσεων ή δυνάμεων (π.χ. Miller, Boshier, Darkenwald & Merriam). Οι πιο πολλοί –αν όχι όλοι– οι θεωρητικοί ωστόσο πιστεύουν πως οι δυνάμεις αυτές δεν είναι ανεξέλεγκτες και πως το ίδιο το άτομο έχει πάντα κάποια επιρροή ή ασκεί κάποιο έλεγχο της πορείας του στη ζωή απορρίπτοντας έτσι εν μέρει τόσο τη Φρούδική αντίληψη πως το άτομο είναι ‘αιχμάλωτο’ του υποσυνείδητού του όσο και τη Σκιννερική άποψη πως το άτομο εξαρτάται από τη στάση του απέναντι στη σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές τόσο στις θεωρίες του Rubenson και του Boshier όσο και στις συνθετικές προσεγγίσεις των de Montlibert και Hedoux, της Cross, των Darkenwald & Valentine, αλλά και του Tough.

Σε σχέση με την *αυτοπεποίθηση* (self-esteem) θεωρητικοί όπως οι Miller, Rubenson και Boshier επιμένουν στην άποψη πως μερικοί «τύποι» –χαρακτηρολογικά– ενηλίκων δύσκολα μπορούν να ενδιαφερθούν για κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης διότι απλά έχουν χαμηλό αυτο-συναίσθημα. Η αντίληψη πως όσοι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση αποτυγχάνουν εύκολα στην εκπαίδευση η οποία στοχεύει στη μάθηση τρόπων για την επιτυχή αντιμετώπιση μίας κρίσιμης κατάστασης (κάτι για το οποίο πολλοί πιστεύουν πως είναι και ο σκοπός της εκπαίδευσης), αποτέλεσε και τη βασική υπόθεση έρευνας αρκετών ερευνητών που είχαν ως αντικείμενό τους την μελέτη των κινήτρων όπως στους De Montlibert και Hedoux αλλά και στον Cookson. Η υπόθεση αυτή υπάρχει επίσης και σε θεωρητικούς όπως ο Miller (αν και σε αυτόν είναι λιγότερο εμφανής) ο οποίος όμως υποστηρίζει πως η έλλειψη κινήτρου επιτυχίας αποτελεί και χαρακτηριστικό των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Όλοι ωστόσο οι θεωρητικοί χρησιμοποιούν λίγο-πολύ κάποια προηγούμενη θεωρία ή κάποια υπόθεση που αναφέρεται σε συγκεκριμένη ομάδα ατόμων με τους Miller και Rubenson να θεωρούν πως οι λιγότερο σχετικοί με την εκπαίδευση ενήλικοι μπορούν να πειστούν να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα όχι μέσω κάποιας

²⁶⁸ Η υπάρχουσα γνώση σχετικά με το συνδυασμό των ενδογενών παραγόντων που επιδρούν στη δημιουργία κινήτρων (και με τους οποίους συνδέεται ως επί το πλείστον η ψυχολογία), και εξωγενών επιδράσεων που επιδρούν στη συμμετοχή και στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη βιβλιογραφία που αφορά στην εκπαίδευση των ενηλίκων, δημιουργεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα σε ό,τι αφορά την κατανόηση εν γένει των σχέσεων μεταξύ παραγόντων συμμετοχής και κινήτρων μάθησης. Όπως σημειώνουν για παράδειγμα οι Phares & Lamiell (1977: 133), οι ψυχολόγοι ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μελέτη των παραγόντων οι οποίοι οδηγούν στην αύξηση ή στη μείωση της αυτοπεποίθησης, παρά για την επίδραση αυτής της αύξησης ή μείωσης στην ανθρώπινη συμπεριφορά εν γένει. Από την άλλη ωστόσο, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της επίδρασης της αύξησης ή μείωσης της αυτοπεποίθησης στη συμμετοχή ενηλίκων στην εκπαίδευση και όχι για τους παράγοντες που οδηγούν στην αύξηση ή μείωσή της. Η συνεργασία μεταξύ ψυχολόγων και ειδικών στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων επομένως, θα μπορούσε να μας δώσει μια πληρέστερη και πιο συνεκτική εικόνα σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη κινήτρων συμμετοχής.



στρατηγικής «μάρκετινγκ», αλλά μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες που ήδη συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα. Έντονη είναι και η χρήση της θεωρίας της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow στις εργασίες ορισμένων οι οποίοι αποδέχονται τη βασική θέση του πως υπάρχει κάποια ανώτερη ανάγκη για επιτυχία και αυτο-ολοκλήρωση η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν δεν ικανοποιηθούν κάποιες βασικότερες ανάγκες όπως αυτή της ασφάλειας και της αυτοπεποίθησης. Σε ό,τι έχει σχέση με την έννοια της *μετάβασης* (transition), θα πρέπει να σημειωθεί πως πρόκειται για ένα εξαιρετικά σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία κατανόησης των παραγόντων συμμετοχής εν γένει. Για την Cross (1981) οι μετάβαση είναι μία περίοδος αλλαγής η οποία επιδρά πολλαπλά στον κύκλο ζωής των συμμετεχόντων. Η μετάβαση όμως μπορεί να ερμηνευθεί και ως ένας διαρκής κύκλος (σπειροειδής) εξέλιξης μαθησιακών συμβάντων (learning events), τα οποία χαρακτηρίζονται από γνωστικές και συναισθηματικές εναλλαγές όπως υποστήριξαν οι Aslanian & Brickell. Οι εναλλαγές αυτές αναφέρονται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη σχέση μας με το χωροχρόνο εν γένει αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους μέσα σε αυτόν. Σύμφωνα με τους Stroobants, Jans, & Wildermeersch (2001: 117) η μετάβαση γίνεται αισθητή όταν αντιμετωπίζουμε συνήθως απρόβλεπτες αλλαγές στη δυναμική σχέση μεταξύ της πορείας μας στη ζωή και του πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούμε (κοινωνικό, οικογενειακό, επαγγελματικό, κλπ.). Αυτό σταδιακά μας οδηγεί όπως υποστήριξαν οι Aslanian & Brickell, στην ανάγκη να (μάθουμε να) περιμένουμε, να χειριζόμαστε και να αναδιοργανώνουμε τα στοιχεία της αλλαγής. Η ανάγκη αυτή δημιουργεί το έναυσμα για μία διαρκή, συνεχή διαδικασία κατασκευής εννοιών, επιλογής αποφάσεων, ανάληψης υποχρεώσεων και αντιμετώπισης των αλλαγών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο εν γένει. Πρόκειται για μία δια βίου διαδικασία ανάπτυξης της υποκειμενικότητας και του εαυτού μέσω της διαμόρφωσης της βιογραφίας μας σε συνδυασμό με την (ανα)δόμηση (re-construction) και τη αναδιαμόρφωση (transformation) του περιβάλλοντός μας, στην οποία συνήθως αναφερόμαστε ως μεταβατική μάθηση (transitional learning)²⁶⁹.

Σε ό,τι αφορά τέλος στην *προσδοκία* (expectation), για τους περισσότερους θεωρητικούς η χρήση της ταυτίζεται με τις έννοιες της συμφωνίας και της δυσαρμονίας. Θεωρητικοί όπως ο Boshier για παράδειγμα ή ο Miller αλλά και οι Darkenwald & Merriam, στηρίζονται στην α/συμφωνία μεταξύ των αξιών στις διάφορες κοινωνικές τάξεις ή ομάδες αναφοράς και στις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πιο πολλοί ωστόσο υποστηρίζουν πως η προσδοκία του ατόμου για επιβράβευση ή για ενσωμάτωση σε μία συγκριτική ομάδα αναφοράς, είναι μία σημαντική μεταβλητή στη μελέτη των παραγόντων συμμετοχής. Ο Rubenson ωστόσο είναι αυτός που μελέτησε και ανέπτυξε σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι υπόλοιποι το ρόλο ο οποίος καθορίζει την προσδοκία ή καλύτερα η κατάσταση αναμονής κατά την οποία το άτομο ελπίζει και προσδοκά την αλλαγή μέσω της συμμετοχής του σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα (expectancy). Για θεωρητικούς όπως ο Rubenson αυτή η σχέση αντανάκλαται ουσιαστικά στο θεωρητικό του παράδειγμα στο οποίο προβλέπεται κάποιου είδους συμφωνία (ή και ασυμφωνία ενδεχομένως) μεταξύ συμμετοχής και προσδοκόμενων αποτελεσμάτων, αντίληψη που φαίνεται πως επηρεάζει σε

²⁶⁹ Η μετάβαση οργανώνεται χωροχρονικά ως εκείνη η κατάσταση στην οποία εμπλέκονται εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος με τις προσδοκίες για το μέλλον. Πρόκειται για μία διαρκή ανακύκλωση της οικολογίας του εαυτού μας (ecology of self, βλέπε Hornmuth, 1986). Είναι μία διαδικασία 'διάβασης', 'περάσματος' ή 'παγιδέματος' σε μία χωρο-χρονική εικόνα όπως υποστηρίζουν ορισμένοι ανθρωπολόγοι (π.χ. Van Genner, 1960), το οποίο θέτει τα όρια μέσα στα οποία συντελείται η μάθηση, ταυτόχρονα όμως καθορίζεται και από παράγοντες όπως η σχέση των φοιτητών με τους άλλους ή ο προσδιορισμός και η σημασία της εργασίας, οι οποίοι τους οδηγούν σε μελλοντικές αλλαγές. Γίνεται αντιληπτή ως η αλλαγή που στοχεύει στην σταθερότητα και αντίστροφα. Αυτό της δίνει ένα χαρακτήρα αντιφατικό γιατί κάθε φορά που το άτομο αντιλαμβάνονται πως κάτι αλλάζει στη ζωή του επιθυμεί τη σταθερότητα. Και κάθε φορά που αντιλαμβάνεται πως έχει κατακτήσει τη σταθερότητα επιθυμεί την αλλαγή.



κάποιο βαθμό και τις προσεγγίσεις άλλων θεωρητικών όπως αυτές των Gooderham, των De Montlibert και Hedoux, αλλά και της Cross.

Πέρα από τη σημαντικότητα των παραγόντων που ενισχύουν ή εμποδίζουν πολλές φορές τη συμμετοχή, υπάρχει μεγάλη διασπορά παραγόντων και αυτό που δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την κατανόησή τους είναι η έλλειψη μιας συστηματοποιημένης κατηγοροποίησης η οποία θα μας επέτρεπε να κατανοήσουμε τις ψυχολογικές παραμέτρους (κίνητρα) συμμετοχής, αλλά και να προβλέψουμε –σε κάποιο βαθμό φυσικά– τη συμμετοχή των ενηλίκων σε συνειδητά οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτό εν μέρει οφείλεται και στο γεγονός πως πολλές από τις υπάρχουσες σχετικές θεωρίες χαρακτηρίζονται από ασυμβατότητα διότι δίνουν διαφορετικές εκτιμήσεις για τον τρόπο με τον οποίο εσωτερικές διεργασίες (κατά βάση μαθησιακές ανάγκες) και κοινωνικοί παράγοντες εμπλέκονται στη γνωστική ανάπτυξη των ενηλίκων και φυσικά στην ανάπτυξη κινήτρων συμμετοχής στην εκπαίδευση. Όπως σημειώνουν οι Blunt & Yang (2002) μέσα στο ευρύ πλαίσιο της ανθρώπινης ανάπτυξης, η συμμετοχή στην εκπαίδευση συνεχίζει να αποτελεί το πεδίο που προσελκύει το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητών στο χώρο της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Πολλοί είναι οι ερευνητές που επιμένουν στη συστηματοποίηση των παραγόντων που επιδρούν έμμεσα ή άμεσα στην απόφαση πολλών ενηλίκων να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές ή μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά ακόμη περισσότεροι είναι και όσοι δίνουν έμφαση στη συνθετική επίδραση δομικών, πολιτισμικών, κοινωνικο-οικονομικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών στην κατανόηση των παραγόντων συμμετοχής. Ωστόσο, σχεδόν όλες οι προσεγγίσεις αποτελούν παραλλαγές μίας βασικής ‘αθροιστικής τοποθέτησης’ (accumulation thesis) σύμφωνα με την οποία δίνουν προτεραιότητα στην *επίδραση της προηγούμενης συμπεριφοράς των ενηλίκων* σχετικά με το κατά πόσο θα αποφασίσουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο μέλλον. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Tuijman (1991), ο μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης της συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι η προηγούμενη συμμετοχή τους σε αυτή. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως ακόμη και σε αυτή την περίπτωση οι συσχετισμοί είναι σχετικά αδύναμοι.

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι δυνατό να ερμηνευθεί χωρίς να αναλυθούν και συνυπολογιστούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη συσσώρευση εκπαιδευτικών και μαθησιακών εμπειριών εν γένει (Tuijman, 1991: 283). Αυτό που χρειάζεται να μελετηθεί περισσότερο είναι η ανάγκη δημιουργίας ενός αναλυτικού μοντέλου το οποίο θα μας δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα όλους εκείνους του παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, τόσο σε σχέση με το μέγεθος όσο και σε σχέση με το ρόλο των παραγόντων αυτών (Gorard, Rees & Fevre, 1999: 518). Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαλεκτική διαδικασία μεταξύ αυτού που μαθαίνεται (προϊόν μάθησης) και αυτού που μας οδηγεί στη μάθηση (κίνητρο) όπως σημειώνει η Little (2003: 446). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, κίνητρο για μάθηση μπορεί να σημαίνει τουλάχιστον δύο πράγματα: κατά την πρώτη ερμηνεία η μάθηση είναι τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα. Το ερώτημα που αφορά στα κίνητρα είναι το ποιοι στόχοι, ποιες προσδοκίες και ποιες δράσεις ενεργοποιούν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης. Κατά την ερμηνεία αυτή το κίνητρο προηγείται και η μάθηση έπεται. Σύμφωνα με τη δεύτερη ερμηνεία η διαδικασία μάθησης είναι αυτή που οδηγεί στην ενεργοποίηση των παραγόντων εκείνων που δημιουργούν το κίνητρο για μάθηση και για μελλοντική μάθηση. Κατά την ερμηνεία αυτή η μάθηση προηγείται και το κίνητρο έπεται. Η διαδικασία μάθησης ενεργοποιεί το κίνητρο για συνεχή μάθηση. Πέρα όμως από αυτού του είδους τις ερμηνείες θα πρέπει επιπλέον να λάβουμε υπόψη μας και το ότι τα κίνητρα όπως και η μάθηση από τη στιγμή που ενεργοποιούνται δεν παραμένουν αναλλοίωτα αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, διάθεσης, κλπ.) αλλά ανάλογα και με τις προσδοκίες των



συμμετεχόντων και τις προηγούμενες εμπειρίες τους (μαθησιακές, εκπαιδευτικές, κλπ.). Ένα τέτοιο διευρυμένο πλαίσιο ερμηνείας των κινήτρων συμμετοχής όσο περίπλοκο και αν φαίνεται, δημιουργεί ένα ακόμη επίπεδο αναφοράς για την οργάνωση μιας συνολικής θεωρητικής προσέγγισης σε ένα ζήτημα που αποτελεί ενδεχομένως και το πιο σημαντικό στο χώρο της εκπαίδευσης των ενηλίκων, τόσο θεωρητικά όσο και στην πράξη.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, βασικό χαρακτηριστικό της μεταβιομηχανικής κοινωνίας είναι οι ταχύτατοι ρυθμοί αλλαγής και εξέλιξης σε τομείς όπως η τεχνολογία, η γνώση, η οικονομία. Ο θεσμός της εκπαίδευσης απέναντι σ' αυτές τις αλλαγές διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο, καθώς καλείται να προλάβει τις εξελίξεις και να βοηθήσει τα άτομα όχι μόνο να επιβιώσουν, αλλά να αναπτυχθούν και να ευημερήσουν. Σ' αυτό το πλαίσιο προβάλλει έντονο το αίτημα από την πλευρά των ενηλίκων για συνεχή συμμετοχή τους σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ωστόσο την αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης δεν την αντιλαμβάνονται εξίσου όλα τα άτομα. Γι' αυτό το λόγο, το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια έχει μετατοπιστεί προς τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εμπλοκή των ενηλίκων σε μορφωτικές δραστηριότητες, τις ανάγκες και τα κίνητρα συμμετοχής τους. Η διερεύνηση αυτού του πεδίου φιλοδοξεί να προσφέρει σημαντικά προς τη χάραξη αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά της Πολιτείας και το σχεδιασμό προγραμμάτων κατάλληλων για ενήλικι με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους – απαραίτητη προϋπόθεση και βασική αρχή για την επιτυχία ενός προγράμματος - και τέλος, στην εύρεση τρόπων αύξησης της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία γίνεται ανασκόπηση ερευνών σχετικά με το θέμα της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Οι έρευνες καλύπτουν τα κίνητρα, τις ανάγκες των ενηλίκων και τους παράγοντες που τους επηρεάζουν ώστε να συμμετέχουν ή όχι σε προγράμματα εκπαίδευσης. Στόχος είναι να φωτιστούν τα βασικά σημεία που αφορούν στη συμμετοχή των ενηλίκων. Οι έρευνες μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής θεματικές:

- Έρευνες που αφορούν στο προφίλ των συμμετεχόντων
- Έρευνες για τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν οι ενήλικι στην εκπαίδευση
- Έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τα άτομα ώστε να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Έρευνες που διερευνούν ποιοι παράγοντες λειτουργούν ως «εμπόδια», ανασταλτικά για τη συμμετοχή.

Βέβαια σ' αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι το ζήτημα της συμμετοχής είναι ιδιαίτερα περίπλοκο, καθώς τα δεδομένα ερευνών ποικίλλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με:

- το πώς θα ορίσει κανείς τις «μαθησιακές δραστηριότητες»
- ποιες μορφές εκπαίδευσης θα συμπεριλάβει
- ποια ομάδα ερευνάται: αφορά το σύνολο του πληθυσμού ή μία συγκεκριμένη ομάδα;
- τα εργαλεία συλλογής δεδομένων (Cross, 1988: 50).

Ο χαρακτήρας της παρούσας έρευνας είναι κατά κύριο λόγο πληροφοριακός και βασικός στόχος είναι να παρουσιαστούν μέσα από διάφορες έρευνες βασικές πτυχές του ζητήματος της συμμετοχής, των χαρακτηριστικών των ενηλίκων και των προβλημάτων που πολλές φορές εγείρονται και δρουν ανασταλτικά για την εμπλοκή των ενηλίκων σε διαδικασίες εκπαίδευσης.

ΠΡΟΦΙΛ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σ' αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν δεδομένα από διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν (στην Αμερική κυρίως) σχετικά με το **ποιοι (ενήλικι) συμμετέχουν** σε διαδικασίες εκπαίδευσης. Οι



ερευνητές που έχουν διεξάγει τέτοιες έρευνες κατέληξαν σε μία κατηγοριοποίηση των ενηλίκων σε ομάδες, στην προσπάθεια τους να περιγράψουν και να ταξινομήσουν σε ομάδες κάποια κοινά, βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων και να σκιαγραφήσουν τα «προφίλ» τους ως εκπαιδευόμενων. Ο διαχωρισμός έγινε με βάση το είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν οι ενήλικοι (Cross, 1988: 51-52).

Οι μαθησιακές δραστηριότητες ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

- Τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες
- Την αυτο-μόρφωση
- Την εκπαίδευση με στόχο την απόκτηση ενός επίσημου πιστοποιητικού (Cross, 1988: 52).

Κατά ανάλογο τρόπο προκύπτουν και τρεις ομάδες ενηλίκων:

1. Οι συμμετέχοντες σε επίσημα οργανωμένες μορφές εκπαίδευσης
2. Οι συμμετέχοντες σε self- directed μάθηση
3. Οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση με στόχο την απόκτηση ενός επίσημου πιστοποιητικού.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί κάθε ομάδα παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία μεταφράζονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και επιλογές όσον αφορά στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή τους σ' αυτή.

ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΕ ΕΠΙΣΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αυτή η μορφή εκπαίδευσης αφορά στην οργανωμένη διδασκαλία και μπορεί να οργανωθεί από επιχειρήσεις, εργατικές ενώσεις, τοπικές κοινότητες. Η επίσημη πιστοποίηση δεν είναι δεδομένη (Cross, 1988: 53).

Οι μεταβλητές που φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση και τελικά τη συμμετοχή τους είναι:

- Το επίπεδο εκπαίδευσης των ενηλίκων και οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους.

Είναι οι μεταβλητές που επηρεάζουν περισσότερο από όλες τις άλλες τη συμμετοχή τους. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση και τόσο πιο ενεργητικοί είναι ως εκπαιδευόμενοι (learners). Το πρωταρχικό για τη μη συμμετοχή των ενηλίκων με χαμηλή μόρφωση σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος. Η εκπαίδευση δε θεωρείται από τους ίδιους ως ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, αλλά συνδέεται με τη χρησιμότητα της σε πρακτικό επίπεδο. Επιπλέον, η σχολική αποτυχία που συχνά τους συνοδεύει λειτουργεί ως μείζων ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή και την υιοθέτηση μίας θετικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση (Cross, 1988: 54-55).

- Το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των ενηλίκων.

Μία πρώτη ερμηνεία είναι ότι ενήλικοι από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα διαθέτουν λιγότερα χρήματα για δίδακτρα, βιβλία ή ακόμη και για τη μετακίνηση τους στο χώρο εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εκπαιδευτική παρακολούθηση έχει μεγαλύτερη επίδραση για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρά το εισόδημα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή το επάγγελμα κάποιου. Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων είναι ότι οι εργασίες που ασκούν είναι απλές και δεν απαιτούν περαιτέρω εκπαίδευση. Τέλος η πληροφόρηση και η ενημέρωση που έχουν, συχνά δεν είναι επαρκής ή απουσιάζει και είναι ένας από τους λόγους που δεν εμπλέκονται σε προγράμματα εκπαίδευσης. (Cross, 1988: 55).

- Η ηλικία.

Η ηλικία συνδέεται με μία σειρά παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση και την εμπλοκή τους σ' αυτή. Το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση αρχίζει να



μειώνεται σταδιακά καθώς αυξάνει η ηλικία και σταματά συνήθως μετά τα 55 χρόνια. Κυρίως λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος για επαγγελματική ανέλιξη και της μειωμένης ενεργητικότητας των μεγαλύτερων σε ηλικία ανθρώπων. Επίσης, κάθε ηλικία έχει συγκεκριμένες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και το ρόλο της: οι νεότεροι επικεντρώνονται στην επαγγελματική κατάρτιση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ οι ηλικιωμένοι ενδιαφέρονται και συμμετέχουν σε προγράμματα διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Άλλος ένας ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή είναι η αντίληψη ότι «η μάθηση είναι για τους νέους» και η οποία συχνά αποτρέπει τους ηλικιωμένους από το να συμμετέχουν. Η δυσκολία μετακίνησης είναι άλλο ένα εμπόδιο για τη μη συμμετοχή των ηλικιωμένων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Γι' αυτό καταλήγουν σε πιο ατομικά μοντέλα μάθησης, κυρίως μέσω της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου (Cross, 1988: 57-58).

▪ Το φύλο και το οικογενειακό εισόδημα

Όσον αφορά στο φύλο δεν παρουσιάζονται διαφορές ως προς τη συμμετοχή. Οι γυναίκες δεν υπο-αντιπροσωπεύονται, καθώς έχουν αυξηθεί οι ευκαιρίες τόσο για εκπαίδευση όσο και για καριέρα. Ωστόσο, διαφορές παρουσιάζονται όσον αφορά στη χρηματοδότηση των συμμετεχόντων: οι άνδρες είναι πιο πιθανό να λάβουν κάποια επιδότηση από τους εργοδότες για την παρακολούθηση ενός επαγγελματικού σεμιναρίου ενώ οι γυναίκες συχνά δε συμμετέχουν σε τέτοια σεμινάρια, ακριβώς επειδή τις θέσεις με υψηλό γόητρο σε μία επιχείρηση τις κατέχουν συνήθως άνδρες.

▪ Τοπικές διαφορές

Η έρευνα καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της δυνατότητας πρόσβασης και της εγγύτητας για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τη στάση απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Το κλίμα για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση σχετίζεται με την πρόσβαση στα προγράμματα, το επίπεδο εκπαίδευσης του λαού και το ρυθμό συμμετοχής σ' αυτή. Όσο ευκολότερη είναι η πρόσβαση, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως πιο ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης, διευκολύνει την πρόσβαση και η συμμετοχή σ' αυτήν είναι μεγαλύτερη απ' ό, τι σ' ένα παραδοσιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης που η φυσική παρουσία είναι απαραίτητη. Όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού τόσο αυξάνει η συμμετοχή και όσο πιο πολλοί ενήλικοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση τόσο περισσότερο αυτή νομιμοποιείται (Cross, 1988: 60). Επίσης, η πυκνότητα του πληθυσμού φαίνεται να επηρεάζει το ρυθμό συμμετοχής. Όσοι ζουν σε προάστια ή μικροαστικές περιοχές είναι περισσότερο πιθανό να συμμετέχουν απ' ό, τι όσοι ζουν σε αραιοκατοικημένες ή πυκνοκατοικημένες περιοχές αντίστοιχα. (Cross, 1988: 62).

ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ

Προϊόν μάθησης θεωρείται μία σειρά επεισοδίων, διάρκειας τουλάχιστον επτά ωρών. Αποκλειστικό κίνητρο είναι να αποκτήσει και να διατηρήσει το άτομο συγκεκριμένη γνώση και δεξιότητες ή να εξασφαλίσει μία ακόμη ευκαιρία για τον εαυτό του. Το προϊόν μάθησης οργανώνεται από άλλους, αλλά συνήθως πρόκειται για αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση (self-directed) και αυτό- σχεδιασμένη (self-planned) (Cross, 1988: 63).

Η συμμετοχή στην αυτό- μάθηση είναι καθολική. Τα 3/4 της μάθησης των ενηλίκων είναι self-directed.

Στοιχεία από έρευνες καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή και η μάθηση σχετίζονται με:

- Την κοινωνική τάξη
- Το επίπεδο εκπαίδευσης
- Το εισόδημα
- Τον τόπο διαμονής (Cross, 1988: 64).



Ο Armstrong, (1971) με την έρευνα του ανάμεσα σε ενήλικι με έντονη επιθυμία για μάθηση και μεγάλη συμμετοχή και σε ενήλικι με χαμηλή συμμετοχή και έλλειψη ενδιαφέροντος προσπάθησε ν' απαντήσει στο ερώτημα «ποιος συμμετέχει στη μάθηση», ερευνώντας τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις στάσεις απέναντι στη μάθηση και τη γνώση. Κατέληξε σε δύο προφίλ προσωπικότητας:

- ✓ Τους ενήλικους με έφεση στη μάθηση (high- learners) (1.121 ώρες συμμετοχής)
- ✓ Τους ενήλικους με χαμηλό ενδιαφέρον για τη μάθηση (low- learners) (100 ώρες συμμετοχής) (Cross, 1988: 65-66).

Τα βασικά σημεία που προέκυψαν από την έρευνα για τους high- learners είναι:

- Τα προϊόντα μάθησης είναι αποτέλεσμα πολλών διδακτικών ωρών
- Έχουν εσωτερικά, ψυχολογικά κίνητρα και ανάγκες για τη μάθηση
- Η μάθηση είναι σχεδιασμένη συστηματικά
- Συνδέεται με την αυτό αντίληψη του ατόμου
- Οι High- learners θεωρούν τον εαυτό τους αξιόπιστο, ανεξάρτητο, επίμονο, με ενδιαφέροντα, υψηλές προσδοκίες, ανοικτό σε νέες εμπειρίες

Αντίστοιχα τα βασικά χαρακτηριστικά των low- learners είναι:

- Η μάθηση έρχεται ύστερα από μία κρίση ή τυχαία
- Είναι ελάχιστα σχεδιασμένη
- Καλύπτει συνήθως κατώτερες ανάγκες
- Είναι άσχετη με την αυτοαντίληψη του ατόμου
- Οι low-learners θεωρούν τον εαυτό τους θερμό, φιλικό, κομφορμιστή, είτε ευχαριστημένο είτε δυσαρεστημένο με τις συνθήκες διαβίωσης του (πίνακας 1) (Cross, 1988: 65-66).

ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΕΝΟΣ ΕΠΙΣΗΜΟΥ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟΥ

Από τη στιγμή που τα Πανεπιστήμια άνοιξαν τις πόρτες τους στους ενήλικους, πραγματοποιήθηκαν μία σειρά από έρευνες με στόχο να σκιαγραφηθεί το προφίλ των ενήλικων εργαζομένων – συνήθως part- time – φοιτητών. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας όπως προέκυψαν από διάφορες έρευνες (Holmstrom, 1973, Solmon, Gordon & Ochsner, 1979, Roelfs, 1975, Nolfi & Nelson, 1973, Sharp & Sosdian, 1978, 1979) είναι ότι είναι προνομιούχα σε σχέση με το γενικό πληθυσμό, και σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με τους νεότερους πλήρους φοίτησης (full-time) συμμετέχοντες. Προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά και επιδιώκουν μέσω της εκπαίδευσης να ανέλθουν οικονομικά και κοινωνικά (Cross, 1988: 67). Πέρα από τη γενική εικόνα που έχουμε για τους ενήλικους part-time φοιτητές ακριβώς επειδή δεν είναι δυνατό να κάνει κανείς γενικεύσεις έχουν γίνει κάποιες ομαδικές κατηγοριοποιήσεις των ενήλικων εργαζομένων φοιτητών σε πέντε ομάδες:

1^ο Προφίλ: (Έρευνα Holmstrom, 1973)

Ενήλικι φοιτητές full- time που συμμετέχουν σε παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 60000 φοιτητές που εισήχθησαν σε πανεπιστημιακά προγράμματα full time. Η Holmstrom σύγκρινε τους φοιτητές ηλικίας 20 και πάνω με αυτούς που είχαν ηλικία 16- 19 ετών. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας 20 και πάνω είναι ότι:

- Προέρχονται από χαμηλή κοινωνικο- οικονομική τάξη
- Ενδιαφέρονται για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης τους
- Είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες στο απολυτήριο λυκείου
- Έχουν χαμηλότερες προσδοκίες
- Ως μεγαλύτερο κέρδος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης θεωρούν το οικονομικό (Cross, 1988: 68).

**2° Προφίλ: (Έρευνα Roelfs, 1975)**Ενήλικοι με αυτοπεποίθηση ακαδημαϊκή.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ενήλικι και νεαρούς φοιτητές των Κοινοτικών Κολεγίων (community colleges). Βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων φοιτητών σε σχέση με τους νεότερους είναι ότι:

- Ξέρουν τι θέλουν από την εκπαίδευση
- Αφιερώνουν περισσότερη ώρα στη μελέτη
- Βρίσκουν ενδιαφέροντα τα μαθήματα
- Δηλώνουν ικανοποιημένοι από τα μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς
- Προτιμούν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Cross, 1988: 70).

3° Προφίλ: (Έρευνα Nolfi & Nelson, 1973)Νεότεροι ενήλικοι φοιτητές, σε υψηλή κοινωνική και οικονομική θέση που εργάζονται ήδη σε ανώτερες διοικητικές θέσεις.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές εγγεγραμμένους σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στη Μασαχουσέτη. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας είναι:

- Τα 2/3 είναι άνδρες και μόνο το 1/3 γυναίκες
- Πρωταρχικός λόγος για την εγγραφή τους σε πρόγραμμα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είναι η βελτίωση, επαγγελματική ανάπτυξη τους
- Το κίνητρο τους για την επαγγελματική άνοδο είναι σε μεγάλο βαθμό εσωτερικό
- Η ευελιξία ενός προγράμματος είναι πολύ σημαντική
- Για την επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος ένα κριτήριο είναι η απόσταση του χώρου εκπαίδευσης από το χώρο εργασίας ή της οικίας τους, παρά η ποιότητα του
- Ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους απαριθμούν ότι είναι σταθεροί, υπεύθυνοι πολίτες και επιθυμούν βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση τους μέσω της εκπαίδευσης τους στον ελεύθερο χρόνο (Cross, 1988: 72).

4° Προφίλ: (Έρευνα Sosdian & Sharp, 1978)Ενήλικοι φοιτητές με μέσο όρο μεγαλύτερο απ' ό, τι στα άλλα προφίλ.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ενήλικοι φοιτητές που φοιτούν σε μη- παραδοσιακά προγράμματα, ειδικά σχεδιασμένα για ενήλικοι. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας είναι ότι:

- Ο μέσος όρος ηλικίας είναι 36 ετών, ενώ το 1/3 είναι 40 ετών
- Οι περισσότεροι είναι άνδρες, απασχολούμενοι σε επαγγέλματα, ημι- επαγγέλματα και τεχνικές εργασίες
- Είχαν καλή εκπαίδευση προτού παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων
- Οι λόγοι που δεν προχώρησαν με την εκπαίδευση νωρίτερα είναι: οικογενειακές υποχρεώσεις, έλλειψη στη σαφήνεια των εκπαιδευτικών τους στόχων, στρατιωτικές υποχρεώσεις
- Τα δύο πράγματα που θεωρούν σημαντικά σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων και το επιλέγουν είναι ότι τους επιτρέπει να συνεχίσουν να εργάζονται, εγγυάται αναγνώριση και μονάδες (credits) για την εργασία τους
- Βασικότερος στόχος τους είναι η προσωπική ικανοποίηση ότι ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους, καθώς θεωρούν ότι το πιστοποιητικό/ πτυχίο είναι απαραίτητο για περαιτέρω σπουδές και επαγγελματική βελτίωση (Cross, 1988: 72-73).

5° Προφίλ: (Έρευνα Bryan & Forman, 1977)Ενήλικοι φοιτητές που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η παροχή της εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται μέσω της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου και του Η/Υ. ή στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε ενήλικοι φοιτητές του Ανοιχτού Βρετανικού Πανεπιστημίου και του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της



Κεντρικής Αμερικής. Τα αποτελέσματα διαφέρουν εξαιτίας του διαφορετικού ρόλου που διαδραματίζουν τα δύο πανεπιστήμια για εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας είναι ότι:

- Ο μέσος όρος της ηλικίας των φοιτητών είναι τα 37 χρόνια και το 75% το αποτελούν γυναίκες
- Ο μέσος όρος του εισοδήματος είναι τα 11.000\$
- Το 50% του δείγματος τα τελευταία πέντε χρόνια δε συμμετείχε σε καμία εκπαιδευτική εμπειρία
- Οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν στο πρόγραμμα είναι η προσωπική ικανοποίηση και η επαγγελματική ανάπτυξη/ βελτίωση
- Τα 2/3 του δείγματος στοχεύουν στην απόκτηση ενός ακαδημαϊκού τίτλου σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο (Cross, 1988: 76).

ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το θέμα της συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί επικεντρώνονται στη διερεύνηση και μελέτη:

- Των κινήτρων των συμμετεχόντων
- Των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή
- Των μαθησιακών αναγκών των συμμετεχόντων
- Των λόγων για τους οποίους κάποιος συμμετέχει.

Ωστόσο, η εικόνα που έχουμε σήμερα για τη συμμετοχή δεν είναι σαφής. Ούτε θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ένα μόνο μοντέλο ερμηνευτικό αρκεί για να καλύψει το ζήτημα της συμμετοχής. Καμία έρευνα δε θα μπορούσε να διεκδικήσει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της για όλο τον πληθυσμό ούτε και την πλήρη, απολύτως ολοκληρωμένη κάλυψη του θέματος της συμμετοχής. Όλες μαζί όμως μπορούν να φωτίσουν σημαντικές πτυχές του και να βοηθήσουν ώστε ο σχεδιασμός των προγραμμάτων να είναι κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερος και να καλύπτει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών με βάση το ερευνητικό εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων. Οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση του θέματος είναι:

1. Συνεντεύξεις σε βάθος
2. Ερωτηματολόγια
3. Στατιστική ανάλυση των επιπέδων των κινήτρων
4. Τεστ υποθέσεων.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΣΕ ΒΑΘΟΣ

Όπως είδαμε παραπάνω η έρευνα του Houle, (1961) αφορούσε στη μελέτη είκοσι δύο περιπτώσεων ενήλικων ανδρών και γυναικών που ήταν ενεργοί εκπαιδευόμενοι. Στόχος του ήταν να διερευνήσει «γιατί συμμετείχαν τόσο επίμονα». Κατέληξε σε κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων σε τρεις υπο-ομάδες:

1. Προσανατολισμένοι στο στόχο (goal-oriented)

- Είναι όσοι χρησιμοποιούν τη μάθηση για να κερδίσουν συγκεκριμένα πράγματα, π.χ. να μάθουν να αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα οικογενειακά προβλήματα, να μάθουν να μιλούν μπροστά σε κοινό.
- Η μάθηση είναι μία σειρά επεισοδίων, καθένα από τα οποία ξεκινά από την αναγνώριση από το ίδιο το άτομο μίας ανάγκης ή ενός ενδιαφέροντος



- Οι προσανατολισμένοι στο στόχο συμμετέχοντες επιλέγουν οποιαδήποτε μέθοδο θα τους βοηθήσει με τον καλύτερο τρόπο να πετύχουν το στόχο τους, π.χ. παρακολουθούν ένα μάθημα, κάνουν ένα ταξίδι, διαβάζουν ένα βιβλίο (Cross, 1988: 82).

2. Προσανατολισμένοι στη δραστηριότητα (activity-oriented)

- Συμμετέχουν πρώτιστα για αυτή καθαυτή την εκπαιδευτική δραστηριότητα, παρά για να αναπτύξουν μία δεξιότητα ή να εμβαθύνουν σε κάποιο αντικείμενο
- Οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν συνοψίζονται στα εξής:
 - Να μη νοιώθουν μόνοι
 - Να ξεφύγουν από την ανία
 - Να ξεφύγουν από ένα δυστυχημένο γάμο
 - Να ξεφύγουν από μία επαγγελματική κατάσταση
 - Να βρουν σύζυγο
 - Να συγκεντρώσουν πτυχία
 - Να διατηρήσουν την οικογενειακή παράδοση (Cross, 1988: 82).

3. Προσανατολισμένοι στη μάθηση (learning-oriented)

- Συμμετέχουν για τη μάθηση αυτή καθαυτή
- Διακατέχονται από την επιθυμία να μάθουν και να αναπτυχθούν μέσω της μάθησης
- Η συμμετοχή τους είναι συνεχής και δια βίου

Στόχος του Tough, (1968) ήταν να διερευνήσει «τι κάνει (κινητοποιεί) τους ενήλικους να εμπλέκονται σε self-directed μαθησιακές δραστηριότητες». Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ζητήθηκε να αναφερθούν σε κάτι για το οποίο αφιέρωσαν τουλάχιστον επτά ώρες για να το μάθουν και έπειτα να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους το έμαθαν. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ότι:

- Ως κίνητρο λειτουργεί η επιθυμία τους να χρησιμοποιήσουν τη γνώση ή τη δεξιότητα που θ' αποκτήσουν. Η δράση είναι βασικό σημείο.
- Τρεις είναι οι τρόποι για να εμπλακούν σε μία μαθησιακή διαδικασία:
 1. Γνωρίζουν ότι θέλουν να κάνουν κάτι το οποίο απαιτεί νέα γνώση και έπειτα αναζητούν τη μαθησιακή δραστηριότητα που θα τους παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες
 2. Από περιέργεια κυρίως για θέματα αντικρουόμενα, τα οποία όμως είναι σημαντικά για τη ζωή τους. Αυτός ο λόγος ουσιαστικά καλύπτει την επιθυμία τους να μάθουν περισσότερα για ένα θέμα
 3. Από την απόφαση να αφιερώσουν extra χρόνο για να μάθουν κάτι
- Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απολαμβάνουν τη μάθηση και αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνέχιση της συμμετοχής. Από τους σημαντικότερους λόγους για τη συνεχιζόμενη μάθηση: 1) η ικανοποίηση που λαμβάνουν από την ίδια τη μάθηση, 2) το συναίσθημα να είναι επιτυχημένοι εκπαιδευόμενοι και, 3) από το ότι μαθαίνουν, οικειοποιούνται το περιεχόμενο (Cross, 1988: 84-85).

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Οι περισσότερες ερευνητές που χρησιμοποιούν τη στατιστική ανάλυση των επιπέδων των κινήτρων στην έρευνα τους, ξεκινούν με ψυχομετρικά τεστ, προχωρούν σε παραγοντική ανάλυση και τέλος στην ομαδοποίηση των παραγόντων σε υπο- ομάδες, συνήθως 7-8 παραγόντων. Για την ανάλυση και την ομαδοποίηση των παραγόντων χρησιμοποιούνται οι εξής κλίμακες:

- Educational Participation Scale (Bosnier, 1971)
- Reasons for Educational Participation Scale (Burgess, 1971).



Οι Morstain & Smart, (1974) χρησιμοποίησαν την πρώτη κλίμακα (Educational Participation Scale) και κατέληξαν σε έξι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, για καθένα από τον οποίο δίνουν και τρία παραδείγματα:

1. Κοινωνικές σχέσεις

- Για να καλυφθεί η ανάγκη για προσωπικές σχέσεις και φιλίες
- Για να γνωρίσουν άτομα του αντίθετου φύλου
- Για να κάνουν νέες φιλίες

2. Εξωτερικές προσδοκίες

- Για να μάθουν να λειτουργούν με τις οδηγίες κάποιου άλλου
- Για να πραγματοποιήσουν τις προσδοκίες κάποιου με επίσημη εξουσία (authority)
- Για να επιβεβαιώσουν τις συστάσεις και να υλοποιήσουν τις υποδείξεις κάποιας αυθεντίας

3. Κοινωνική ευημερία

- Για να βελτιώσουν την ικανότητα τους να υπηρετούν το κοινωνικό σύνολο
- Για να προετοιμαστούν να υπηρετήσουν την κοινότητα
- Για να βελτιώσουν την ικανότητα τους να εργάζονται σε ομάδες

4. Επαγγελματική βελτίωση

- Για να έχουν υψηλότερο status στο χώρο εργασίας
- Για να διασφαλίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη
- Για να συνεχίσουν να είναι ανταγωνιστικοί

5. Διαφυγή

- Για να ξεφύγουν από την ανία
- Για να κάνουν ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της εργασίας
- Για να έρθουν σ' αντιπαράθεση με την υπόλοιπη ζωή τους

6. Γνωστικό ενδιαφέρον

- Η μάθηση για τη μάθηση
- Η γνώση προς χάριν της γνώσης
- Για να ικανοποιήσουν το διερευνητικό πνεύμα (Cross, 1988: 85-86).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ένας από τους σκοπούς των ερωτηματολογίων ως εργαλεία συλλογής δεδομένων στην έρευνα για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι η διάγνωση των μαθησιακών αναγκών. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 η έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και των πιθανών εκπαιδευόμενων (potential learners). Αποτελέσματα τέτοιων ερευνών παρουσιάζονται σ' αυτό το κομμάτι της εργασίας.

Στόχος της έρευνας του Burgess, (1971) ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τους ενήλικους ώστε να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατέληξε σε επτά παράγοντες:

- Η επιθυμία για μάθηση και γνώση
- Η επιθυμία να επιτύχουν έναν προσωπικό στόχο
- Η επιθυμία να επιτύχουν έναν κοινωνικό στόχο
- Η επιθυμία να επιτύχουν έναν θρησκευτικό στόχο
- Η επιθυμία να ξεφύγουν
- Η επιθυμία να συμμετέχουν σε μία κοινωνική δραστηριότητα
- Η επιθυμία να επιτύχουν επίσημες απαιτήσεις

Και δύο ακόμη λόγοι που προστέθηκαν αργότερα:

- Η επιθυμία για προσωπική ολοκλήρωση
- Η επιθυμία για πολιτιστική γνώση (Cross, 1988: 89-90).



Μία σειρά ερευνών (Johnstone, River & Carp, 1965, Peterson & Roelfs, 1974, Cross, 1979b, 1979a, Cross & Zusman, 1979) είχαν ως στόχο να διαγνώσουν τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων. Συνοψίζοντας κανείς τα αποτελέσματα θα μπορούσε να καταλήξει ότι οι μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων σχετίζονται με:

1. Τις συνθήκες της ζωής:

- Οι λόγοι για τους οποίους οι ενήλικοι συμμετέχουν συνδέονται άμεσα με τις καταστάσεις της ζωής τους. Π.χ. όσοι δεν είναι ευχαριστημένοι από την παρούσα εργασία τους ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση προκειμένου να βρουν μία καλύτερη.

2. Το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης:

- Από την έρευνα έχει διαπιστωθεί ότι το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση, καθορίζουν τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν και το είδος των προγραμμάτων το οποίο επιλέγουν να παρακολουθήσουν.
- Οι γυναίκες, οι εργάτες και τα άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης συμμετέχουν με στόχο την εύρεση νέας εργασίας
- Οι άνδρες, οι επαγγελματίες και οι απόφοιτοι των Κολλεγίων στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης

3. Την ηλικία:

- Η ηλικία συνδέεται με τις κοινωνικές αντιλήψεις για τη μάθηση και το ρόλο της και καθορίζει τις επιλογές των ενηλίκων όσον αφορά στην εκπαίδευση.
- Οι νέοι ενδιαφέρονται πολύ λιγότερο από τους μεγαλύτερους για τη μάθηση που έχει να κάνει με την εργασία. Το ενδιαφέρον αυτό μειώνεται γύρω στα πενήντα και εξαλείφεται μετά τα εξήντα
- Το ενδιαφέρον για την απόκτηση κάποιου πτυχίου μειώνεται σταδιακά με την άνοδο της ηλικίας. Ωστόσο, τα 2/3 των ενηλίκων επιθυμούν κάποιου είδους αναγνώριση της μάθησης που έχουν λάβει. Π. χ. ένα πιστοποιητικό δεξιοτήτων ή ένα πιστοποιητικό παρακολούθησης

4. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο:

- Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο επηρεάζει τη συμμετοχή και το είδος του προγράμματος στο οποίο πιθανόν να συμμετέχουν. Έχει αποδειχθεί ότι αυτοί που δε συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες είναι πιο πιθανό να δείξουν ενδιαφέρον για εκπαίδευση που σχετίζεται με τη δουλειά τους, απ' ό, τι οι πιο προνομιούχες ομάδες, οι οποίες συχνά συμμετέχουν για προσωπική ικανοποίηση και ανάπτυξη
- Οι ενήλικοι που δεν επιθυμούν οικονομική ή επαγγελματική βελτίωση μέσω της εκπαίδευσης – δηλαδή, οι ηλικιωμένοι και οι συνταξιούχοι, προνομιούχες τάξεις – αναφέρουν την προσωπική ικανοποίηση ως το σημαντικότερο κίνητρο για τη συμμετοχή τους

5. Τα προγράμματα σπουδών:

- Η οργάνωση, η παροχή των προγραμμάτων είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σ' αυτά.
- Η μειοψηφία των ενηλίκων ενδιαφέρεται για μαθήματα παραδοσιακά, ενώ οι περισσότεροι αναζητούν προγράμματα ευέλικτα.
- Συνήθως όσοι σημειώνουν υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις ενδιαφέρονται για μαθήματα και προγράμματα παραδοσιακά σχεδιασμένα και οργανωμένα.

6. Τις προσωπικές σχέσεις:

- Σπάνια παρουσιάζεται ως βασικός λόγος ή κίνητρο από τους ενηλίκους. Ωστόσο, το να ξεφύγουν είναι ένας λόγος που τους ωθεί να συμμετέχουν. Υπάρχουν συγκεκριμένες ομάδες για τις οποίες η εκπαίδευση είναι μία ευκαιρία για να γνωρίσουν νέους ανθρώπους. Είναι ενήλικοι που ενδιαφέρονται να έχουν χόμπι και συνήθως τους λείπουν οι κοινωνικές σχέσεις, π.χ.



ηλικιωμένοι, γυναίκες που έχουν οικογένεια, άτομα που ζουν σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές.

7. Κοινωνικούς λόγους:

- Η επιθυμία να μάθουν για να γίνουν καλύτεροι πολίτες δε φαίνεται να είναι ισχυρός λόγος για τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης

8. Προσωπικούς ή ψυχαγωγικούς λόγους:

- Για να μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της κοινότητας
- Για κοινωνικούς και ψυχαγωγικούς λόγους (Cross, 1988: 91-94).

ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ

Τη μέθοδο αυτή (hypothesis testing) χρησιμοποίησαν οι Aslanian & Brickell, (1980), στην προσπάθεια τους να ερμηνεύσουν την εμπλοκή των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης. Οι υποθέσεις τους ήταν ότι μεταβάσεις στη ζωή των ενηλίκων, όπως η αλλαγή επαγγέλματος, ο γάμος, η γέννηση των παιδιών, η συνταξιοδότηση, τους επηρεάζουν όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και τους κάνουν να αναζητούν νέα γνώση και μάθηση. Το 83% των ενηλίκων αναφέρουν κάποια μετάβαση στη ζωή τους ως παράγοντα κινητοποίησης που τους κάνει να αναζητήσουν νέα γνώση. Ως μεταβάσεις και θετικοί παράγοντες συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα αναφέρθηκαν:

- η αλλαγή επαγγέλματος ή καριέρας σε ποσοστό 56%
 - Το 16% αναφέρει την αλλαγή της οικογενειακής ζωής/ κατάστασης: ένα γάμο, μία εγκυμοσύνη, την αγορά οικίας, μία μετακόμιση, το διαζύγιο, το θάνατο ενός μέλους της οικογένειας
 - Το 13% αναφέρει κάποια αλλαγή που συνέβη όσον αφορά στον ελεύθερο του χρόνο
 - Το 5 % ως παράγοντα κινητοποίησης αναφέρει την αλλαγή της κατάστασης της υγείας
 - Και τέλος, ποσοστό μικρότερο του 2% αναφέρει την αλλαγή στη θρησκεία, τον τόπο διαμονής.
- Βασικό μειονέκτημα αυτής της μεθόδου όμως είναι ότι στην προσπάθεια τους να ερμηνεύσουν τη συμμετοχή με βάση τις υποθέσεις τους, πολλές φορές τα υποκείμενα επηρεάζονταν ως προς τις απαντήσεις τους από αυτές τις υποθέσεις, καθώς η κύρια τεχνική συλλογής των δεδομένων είναι οι συνεντεύξεις σε βάθος (Cross, 1988: 94-95).

ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει στραφεί και προς τη **διερεύνηση των παραγόντων που δρουν ανασταλτικά γι' αυτή τη συμμετοχή**. Στο πλαίσιο της αύξησης της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι σημαντικό να γνωρίζουμε γιατί οι ενήλικοι δεν συμμετέχουν. Ειδικά αν σκεφτεί κανείς ότι οι άνθρωποι που χρειάζονται την εκπαίδευση περισσότερο – τα άτομα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης - είναι και αυτοί που δε συμμετέχουν, η κατανόηση των παραγόντων που λειτουργούν ως εμπόδια για τη συμμετοχή είναι ένα θέμα ειδικού ενδιαφέροντος, το οποίο θα προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες και θα βοηθήσει τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής να οργανώσουν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεσματικότερα και σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους.

Οι μέθοδοι που συνήθως χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση των εμποδίων για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι:

- Ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις σε βάθος. Οι ενήλικοι ερωτώνται απευθείας να απαριθμήσουν ποια θεωρούν ως εμπόδια για τη συμμετοχή τους σ' ένα πρόγραμμα.
- Μελέτη των πράξεων των ενηλίκων και όχι των στάσεων ή των λόγων τους
- Εξέταση των υποθέσεων μέσω πειραματικού σχεδιασμού (Cross, 1988: 98).



Και σ' αυτό το κεφάλαιο οι έρευνες παρουσιάζονται με βάση το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ/ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΣΕ ΒΑΘΟΣ

Στόχος της έρευνας των Carp, Peterson & Roelfs, (1974) ήταν να διερευνηθεί τι είναι αυτό που θα μπορούσε να κάνει έναν ενήλικο να μη συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Κατέληξαν στην ταξινόμηση των «εμποδίων» σε τρεις κατηγορίες:

1. Περιστασιακά (situational)

Τα εμπόδια αυτά προκύπτουν από τις καταστάσεις στη ζωή κάποιου σε δεδομένη στιγμή.

- Οι ενήλικοι ηλικίας 24- 45 ετών αναφέρουν ως πιο συχνό λόγο για τη μη συμμετοχή τους, την έλλειψη χρόνου, λόγω των επαγγελματικών και των οικογενειακών υποχρεώσεων
- Η έλλειψη των οικονομικών πόρων είναι ένα πρόβλημα κυρίως για τους νέους και για τους ενήλικους με χαμηλό εισόδημα
- Η απουσία βοήθειας για τη φροντίδα των παιδιών είναι ένα ακόμη εμπόδιο, ειδικά για τους νέους γονείς
- Η μετακίνηση είναι εμπόδιο για όσους είναι γεωγραφικά απομονωμένοι ή γι' άτομα με σωματικά προβλήματα

2. Θεσμικά (institutional)

Αφορούν τις πρακτικές και τις διαδικασίες που αποθαρρύνουν ή αποκλείουν τους ενήλικους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τέτοια εμπόδια είναι:

- Τα άβολα και μη ευέλικτα προγράμματα ή οι τοποθεσίες
- Το υψηλό κόστος των προγραμμάτων
- Μαθήματα που δεν είναι κατάλληλα για ενήλικους

3. Προδιάθεσης (dispositional)

Σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ενήλικων για τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενων. Τέτοιου είδους εμπόδια εμφανίζονται σε συγκεκριμένες ομάδες ενήλικων:

- οι ηλικιωμένοι αισθάνονται αρκετά μεγάλοι για να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης και εκπαίδευσης
- οι ενήλικοι με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης δεν ενδιαφέρονται για τη μάθηση και δεν έχουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά στις ικανότητες τους για μάθηση (Cross, 1988: 98).

Την ταξινόμηση των εμποδίων σ' αυτές τις τρεις κατηγορίες ακολούθησαν και άλλοι ερευνητές. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικές ακόμη έρευνες – μία για κάθε κατηγορία εμποδίων - που διεξήχθησαν και αφορούν στους λόγους για τους οποίους οι ενήλικοι δε συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα της έρευνας των Carp, Peterson & Roelfs.

A. ΠΕΡΙΣΤΑΣΙΑΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ

Ανάλογα ευρήματα με την έρευνα των Carp, Peterson & Roelfs διαπίστωσαν οι Johnstone & Rivera, (1968). Τα εμπόδια θα μπορούσε να τα ταξινομήσει κανείς σε:

• Οικονομικά:

- το κόστος ως εμπόδιο το αναφέρει το 50% των ερωτηθέντων
- οι γυναίκες και οι νέοι αναφέρουν πιο συχνά το κόστος της εκπαίδευσης ως εμπόδιο. Όσον αφορά στις γυναίκες μία εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι δε δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ως επένδυση για την καριέρα τους, ακριβώς επειδή τα κοινωνικά ήθη τις φορτώνουν με ενοχές όταν ξοδεύουν από το οικογενειακό εισόδημα για την εκπαίδευση τους. Όσον αφορά στους νέους το κόστος είναι εμπόδιο επειδή συνήθως στρέφονται σε προγράμματα υψηλού κόστους που προσφέρουν επίσημη πιστοποίηση, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία άνθρωποι



ενδιαφέρονται για προγράμματα που δεν παρέχουν πτυχίο, είναι χαμηλού κόστους και οργανώνονται από τις κοινότητες.

- Οικογενειακά:

- η έλλειψη βοήθειας για τη φροντίδα των παιδιών και προβλήματα μετακίνησης αναφέρονται εξίσου ως λόγοι αποχής από την εκπαίδευση

- Χρόνου:

- Συνήθως οι ενήλικοι που έχουν χρόνο ώστε να συμμετέχουν δεν έχουν τα χρήματα και όσοι έχουν τα χρήματα δεν έχουν χρόνο (Cross, 1988: 100).

B. ΘΕΣΜΙΚΑ ΕΜΠΟΔΙΑ

Τα θεσμικά εμπόδια εγείρονται συνήθως από τους φορείς των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η έρευνα των Ruyle & Geiselman, (1974) αφορούσε στην Ανώτατη Εκπαίδευση και στόχος ήταν να διερευνηθεί «τι θεωρούν οι ενήλικοι ως εμπόδιο και τους κάνει να μη συμμετέχουν». Οι Ruyle & Geiselman κατηγοριοποίησαν τα θεσμικά εμπόδια σε πέντε κατηγορίες:

- Προβλήματα σχετικά με το πρόγραμμα
- Προβλήματα σχετικά με το μέρος που διεξάγονται τα μαθήματα ή προβλήματα μετακίνησης
- Η απουσία μαθημάτων που είναι ενδιαφέροντα, πρακτικά. Η απουσία δηλαδή μαθημάτων που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ενηλίκων
- Προβλήματα διάρκειας των προγραμμάτων και προβλήματα διαδικαστικά
- Έλλειψη πληροφόρησης για τα προγράμματα και τις διαδικασίες

Από τους παραπάνω λόγους οι ενήλικοι παραπονιούνται περισσότερο για τις άβολες ώρες και τα μέρη που γίνονται τα μαθήματα, καθώς και την έλλειψη ενδιαφέροντος για τα υπάρχοντα μαθήματα (Cross, 1988: 105).

Γ. ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΗΣ

Η σπουδαιότητα των εμποδίων προδιάθεσης έχει υποτιμηθεί στις διάφορες έρευνες. Ο λόγος είναι ότι υπάρχουν αρκετά μεθοδολογικά προβλήματα για την κατανόηση του πραγματικού ρόλου των εμποδίων προδιάθεσης, καθώς είναι περισσότερο αποδεκτό να πει κανείς ότι είναι πολύ απασχολημένος για να συμμετέχει ή ότι κοστίζει πάρα πολύ, παρά να πει ότι δεν ενδιαφέρεται για τη μάθηση ή ότι είναι πολύ μεγάλος ή ότι δεν έχει τις ικανότητες.

Η έρευνα των Wilcox, Saltford & Veres, (1975) κατά την οποία ζητήθηκε από τους ερωτώμενους πέρα από το να παραθέσουν τι θεωρούν οι ίδιοι ως εμπόδιο για τη μάθηση τη δική τους, να υποθέσουν γιατί οι άλλοι ενήλικοι με γνώσεις ίδιες με τις δικές τους δε συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες απέδειξε ότι 26% απέδωσε στους άλλους την έλλειψη ενδιαφέροντος ως ένα βασικό εμπόδιο, ενώ μόνο το 2% αναγνωρίζει την έλλειψη ενδιαφέροντος ως εμπόδιο για τη δική του συμμετοχή (Cross, 1988: 107).

ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμβολή των ερευνών όσον αφορά στη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν σκεφτεί κανείς ότι οι ενήλικοι είναι το έμπυχο δυναμικό στο οποίο απευθύνονται τα προγράμματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και ως εκ τούτου δε μπορούν να αγνοηθούν ή να θεωρηθούν κομμάτι ήσσονος σημασίας. Δεδομένης της γρήγορης παλαίωσης των γνώσεων και της ανάγκης για συνεχή ανανέωση και βελτίωση, το ερώτημα ισοδυναμεί με τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης για την πρόοδο και την ευημερία των ατόμων και των κοινωνιών. Στόχος της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης είναι να γίνει η φιλοσοφία της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης φιλοσοφία κάθε πολίτη και να γίνει κατανοητό απ' τον καθένα ότι η διαρκής εκπαίδευση είναι πλέον αναγκαία.

Αν και όπως έχει ήδη διευκρινιστεί είναι πολύ δύσκολο να γενικεύσει κανείς τα αποτελέσματα των εκάστοτε ερευνών για το σύνολο του πληθυσμού, ωστόσο είναι σημαντική η προσφορά κάθε



έρευνας που διεξάγεται σ' αυτό το πεδίο, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση του ζητήματος της συμμετοχής και της στάσης και συμπεριφοράς των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση.

Πρακτικά, η έρευνα γύρω από την εμπλοκή των ενηλίκων σε διαδικασίες εκπαίδευσης και της στάσης τους απέναντι σ' αυτήν έχει ένα σωρό προεκτάσεις. Η κατανόηση της συμπεριφοράς, των ιδιαιτεροτήτων, των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική για το σχεδιασμό των προγραμμάτων και ουσιαστικά αποτελεί δείκτη επιτυχίας ενός προγράμματος εκπαίδευσης και καθορίζει τη συμμετοχή σ' αυτό. Προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί με βάση αυτές τις παραμέτρους είναι αυτά που προσελκύουν τους ενηλίκους και έχουν πολλές πιθανότητες να επιτύχουν τους στόχους τους. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αποδειχθεί από την έρευνα, θετικές εμπειρίες εκπαίδευσης ωθούν τα άτομα στο να συμμετέχουν ξανά και να έχουν θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η έρευνα στον τομέα των ανασταλτικών παραγόντων, «εμποδίων» για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τις αδυναμίες των προγραμμάτων όσον αφορά στο περιεχόμενο, τη δομή, την οργάνωση, την υλοποίηση, κ.τ.λ. Η γνώση των αδυναμιών όμως σημαίνει τη λήψη μέτρων διορθωτικών και παρεμβάσεων βελτιωτικών και κατά συνέπεια αύξηση των πιθανοτήτων συμμετοχής των ενηλίκων σ' αυτά.



ΜΑΘΗΜΑ 10^ο

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ, ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ

Επιθυμίες, κίνητρα και προσδοκίες, κύκλος μάθησης διδασκαλίας του Mezirow, κύκλος διευκόλυνσης μάθησης του Jarvis, συνθήκες μάθησης και αρχές διδασκαλίας, διαχείριση του χώρου μάθησης, και κατανομή του μαθησιακού χρόνου, διάγνωση μαθησιακών αναγκών και συμβουλευτική, μάθηση και μαθησιακά περιβάλλοντα, αποτίμηση και αναγνώριση άτυπων τρόπων μάθησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πέρα από τους παράγοντες που ωθούν (ή ενδεχομένως πιέζουν) πολλούς ενήλικους να συμμετέχουν σε προγράμματα Σ.Ε, και παρά τους διάφορους τύπους προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (προγράμματα μικρής και μεγάλης διάρκειας, προγράμματα εξειδίκευσης, προγράμματα πρακτικής άσκησης, εναλλασσόμενα προγράμματα, κ.λ.π) η οργάνωση ενός προγράμματος απαιτεί εξειδικευμένο σχεδιασμό και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ομάδα των συμμετεχόντων και από τις επιμέρους μαθησιακές ανάγκες τους.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ‘ΑΝΑΓΚΩΝ’ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΕΡΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΕΠΑΝΩ ΣΤΗ ΛΟΓΙΚΗ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΗ

Πρόκειται για ένα μεγάλο κεφάλαιο στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Υπάρχουν πάρα πολλές απόψεις και θεωρήσεις για το τι είναι ‘ανάγκη’ και πως ή αν ή γιατί συνδέεται με την οργάνωση προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Το κατά πόσο μία ανάγκη αναγνωρίζεται ως ανάγκη και όχι ως επιθυμία φυσικά είναι κάτι που έχει τη βάση του στην ψυχολογία. Ποιος είναι λοιπόν ο χαρακτήρας μιας ανάγκης και πως διαφοροποιείται από την επιθυμία; Κατά πόσο μια ανάγκη μπορεί επηρεάσει την επιλογή συγκεκριμένων στόχων σε ένα πρόγραμμα; Υπάρχουν δυο τύποι αναγκών που συνδέονται με τα προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης:

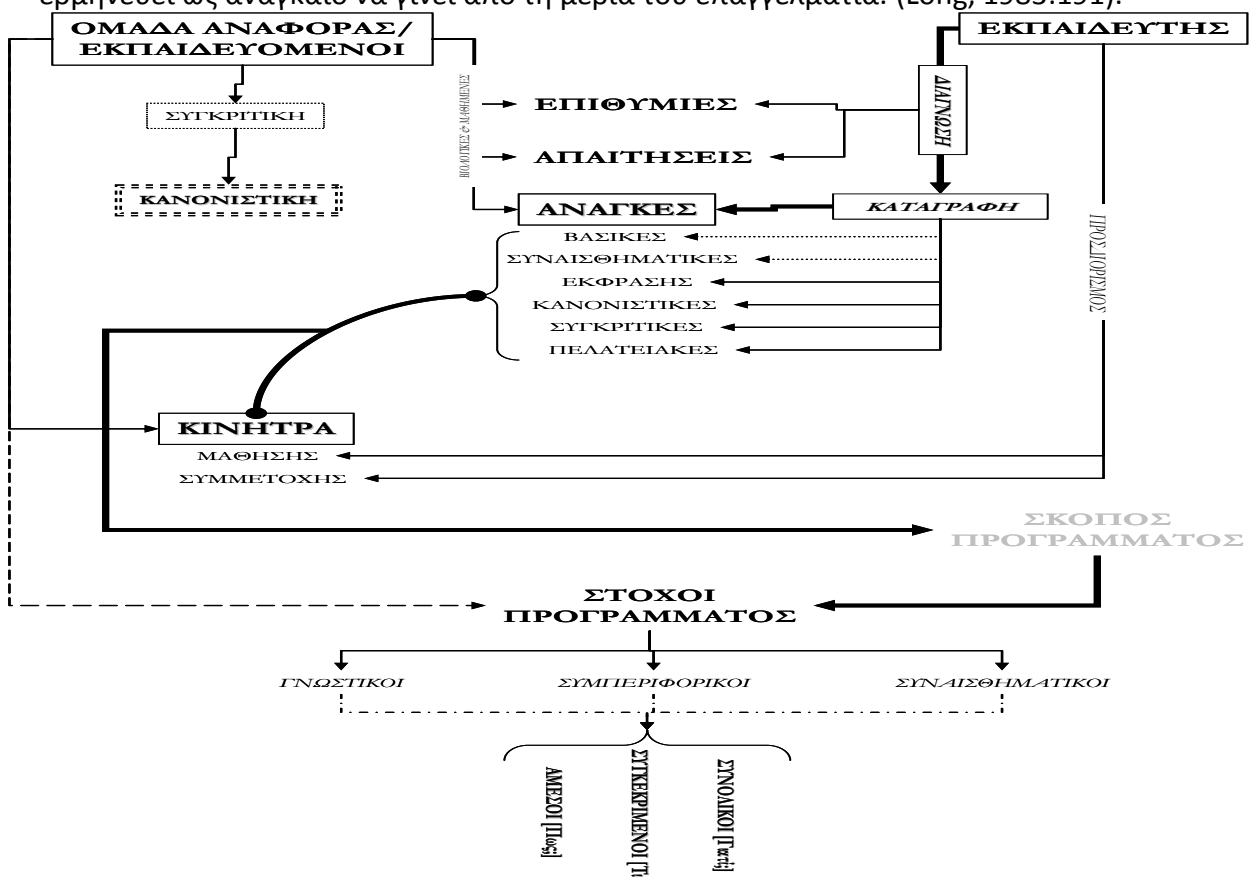
- Ανάγκη είναι η αίσθηση πως ο συμμετέχοντας δεν έχει κάποιες πληροφορίες ή γνώσεις ή κάποια δεξιότητα που υποτίθεται πως θα’ πρεπε να έχει, ή που θα’ πρεπε να έχει διότι τις διαθέτει ένα μεγάλο μέρος του κοινωνικού πληθυσμού.
- Ανάγκη είναι η αίσθηση μίας ανισόρροπης τάσης –για παράδειγμα, όταν δεν έχουμε φάει ή όταν δεν έχουμε γνωρίσει συναισθήματα αγάπης ή όταν δεν έχουμε κάποια φιλοσοφία για τη ζωή μας. (Kidd, οπ.π. σελ:272).

Σε όλες πάντως τις περιπτώσεις ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι απαιτητικός. Δεν είναι κάθε ανάγκη και μαθησιακή ανάγκη ούτε κάθε ανάγκη των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα είναι στόχος του ίδιου του προγράμματος. Είναι σημαντικό να μπορεί να διαχωρίσει ο εκπαιδευτής –πολλοί είναι οι εκπαιδευτές που δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες λόγω της δυσκολίας αυτής- το τι είναι ανάγκη και το τι δεν είναι ανάγκη στο πλαίσιο ενός προγράμματος αλλά να κάνει και τους συμμετέχοντες να το κατανοήσουν. Έτσι από την διάγνωση των αναγκών των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα μέχρι την καταγραφή των αναγκών στις οποίες θα ανταποκριθεί το πρόγραμμα, υπάρχει πολύ μεγάλη απόσταση. Αυτά είναι ορισμένα σημεία πάνω στα οποία μπορούμε να σκεφτούμε για τη διάγνωση και την καταγραφή αναγκών (κυρίως μαθησιακών) σε ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης:

1. Πρέπει να υπάρχει σαφής διαχωρισμός των αναγκών. Υπάρχουν διάφοροι τύποι αναγκών. Υπάρχουν βιολογικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις στο ποιες είναι οι ανάγκες (π.χ. Maslow, 1943&1970). Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις πάνω στο τι ένια η ανάγκη (π.χ.

Monette, 1979). Χαρακτηριστική είναι η κατηγοροποίησης του Monette, η οποία στηρίζεται σε προσεγγίσεις άλλων θεωρητικών όπως οι Knowles, Dewey, Lindeman, Tyler, κ.α. Ο Monette κάνει τον παρακάτω διαχωρισμό μεταξύ των αναγκών:

- Βασικές ανθρώπινες ανάγκες
 - Συναισθηματικές ανάγκες και ανάγκη έκφρασης
 - Κανονιστικές ανάγκες
 - Συγκριτικές ανάγκες
2. Οι Sheridan & Shannon(1979), στηριζόμενοι στην εργασία του Bradshaw(1974) κατέληξαν σε μία παρόμοια κατηγοροποίηση των αναγκών. Συγκεκριμένα:
- Κανονιστικές ανάγκες (normative needs): Είναι αυτό που ο ειδικός ή ο επαγγελματίας αναγνωρίζει ως ανάγκη σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση.
 - Συναισθηματικές ανάγκες (felt needs): Εδώ η ανάγκη ισοδυναμεί με την επιθυμία.
 - Ανάγκη έκφρασης (expressed needs): Πρόκειται για συναισθηματική ανάγκη η οποία παίρνει τη μορφή δράσης.
 - Συγκριτικές ανάγκες (comparative needs): Η προσμέτρηση μιας ανάγκης η οποία γίνεται μέσω της μελέτης των χαρακτηριστικών συγκεκριμένων ομάδων οι οποίες λαμβάνουν υπηρεσίες.
 - Πελατειακές ανάγκες (client needs): Είναι αυτό που ο πελάτης ή ο χρήστης των υπηρεσιών ερμηνεύει ως αναγκαίο να γίνει από τη μεριά του επαγγελματία. (Long, 1983:191).



Σχήμα 44

Συνολικό Σχήμα της Σχέσης μεταξύ Στόχων-Κινήτρων-Αναγκών

3. Σε σχέση με την προηγούμενη κατηγοροποίηση, ο Monette (1979) καταλήγει στα παρακάτω 8 συμπεράσματα:

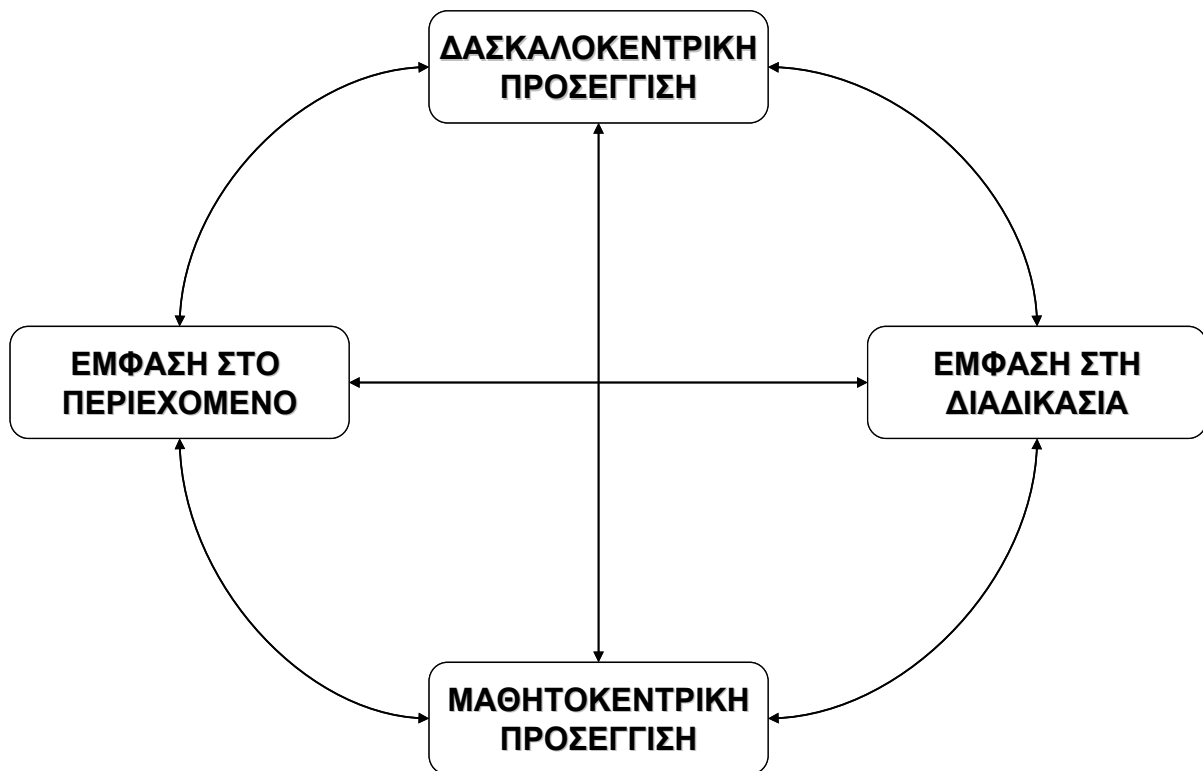


- Υπάρχει γενική ομοφωνία στη βιβλιογραφία πως οι συναισθηματικές ανάγκες ή επιθυμίες εν γένει είναι ανεπαρκείς για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.
 - Οι εντεταλμένες ανάγκες (όσες δηλαδή γίνονται κατά παραγγελία) είναι επίσης ανεπαρκείς.
 - Οι διάφοροι τύποι αναγκών δεν είναι έννοιες χωρίς αξία ή περιεχόμενο και γι' αυτό επιδέχονται κριτικής. Ο εκπαιδευτής μπορεί να ασκήσει κριτική στις ανάγκες αυτές ως προς την αξία τους.
 - Παρότι η ανάγκη για τη χρήση συγκεκριμένης γλώσσας (ως μέσο) χρησιμοποιείται πρακτικά τόσο ως σλόγκαν όσο και ως μέσο επικοινωνίας για την ανάπτυξη ενός προγράμματος είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός της χρήσης της για τις δύο περιπτώσεις.
 - Η ανάγκη μπορεί να ερμηνευθεί από τη μεριά του εκπαιδευτή λόγω του έντονου συσχετισμού της με την επιθυμία, ως θέληση, ως ένα είδος εσωτερικής επιθυμίας. Έτσι ο όρος ανάγκη μετατρέπεται αυτόματα σε κίνητρο.
 - Ο όρος ανάγκη (εκτός ίσως σε περιπτώσεις που χρησιμοποιείται ως σλόγκαν), υποδηλώνει πάντοτε περισσότερο ή λιγότερο άμεσα, κάποιο μέτρο ή βαθμό συσχέτισης ή κάποια κοινωνική κανονικότητα βάσει της οποίας προσμετράται η ανάγκη
 - Η συζήτηση γύρω από τις ανάγκες περιστρέφεται γύρω από τεχνολογικά και επιστημονικά ερωτήματα. Σπάνια ή σχεδόν καθόλου σχετίζεται με φιλοσοφικά ερωτήματα με αναφορές στην οντολογία, την επιστημολογία, κλπ.
 - Οι ανάγκες θα πρέπει να ειδικωθούν σε σχέση με τη φιλοσοφία του οργανισμού που χρηματοδοτεί ένα πρόγραμμα και ο οποίος ουσιαστικά θέτει τους στόχους (Long, 1983:186).
4. Η διάγνωση των αναγκών των συμμετεχόντων πρέπει να γίνεται σε σχέση με μία κατάσταση στην οποία παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα ή ανεπάρκεια
 5. Η διάγνωση των αναγκών γίνεται με βάση κάποια προϋπάρχουσα νόρμα ή κάποιο κανονιστικό πλαίσιο (standard) το οποίο θα έχει δημιουργηθεί γι' αυτό το σκοπό
 6. Θα πρέπει να έχει προηγηθεί η δυνατότητα ύπαρξης κάποιας λύσης στο πρόβλημα ή στην ανεπάρκεια
 7. Αυτή ακριβώς η λύση θα πρέπει να αποτελεί και την ανάγκη του προγράμματος
 8. Από τη στιγμή που κάποια ανεπάρκεια εκδηλωθεί/διαγνωσθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτή από μόνη της συνιστά και εκπαιδευτική ανάγκη (Lawson, 1979:38).
 9. Μιας και ο όρος ανάγκη είναι πολυδιάστατος, για εκπαιδευτές όπως οι Kempfer και Knowles οι σημαντικότερες και πιο αξιόπιστες πηγές αναζήτησης στοιχείων που βοηθούν στη διάγνωση και καταγραφή αναγκών σε σχέση με ένα πρόγραμμα είναι οι παρακάτω:
 - Τοπική αυτοδιοίκηση
 - Συμβουλευτικές επιτροπές
 - Επαγγελματίες ειδικοί
 - Ερωτηματολόγια
 - Θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηριζόμενες από δημογραφικά και άλλα στοιχεία
 - Γνώση του κοινωνικού γίνεσθαι
 - Χρηματοδότες (Long, 1983:194-195).
 10. Πρακτικά ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε μία ή σε περισσότερες από τις παρακάτω θέσεις:
 - Αποδέχεται τις συναισθηματικές ή εκφραστικές ανάγκες των συμμετεχόντων για να σχεδιάσει το πρόγραμμα
 - Αποδέχεται τις συναισθηματικές ή εκφραστικές ανάγκες των συμμετεχόντων για να σχεδιάσει τη μαθησιακή εμπειρία, αλλά βάζοντας προτεραιότητες σε σχέση με το ποια ανάγκη θα ικανοποιηθεί πρώτη αφού πρώτα κάνει κάποια επιλογή μεταξύ των αναγκών

- Απορρίπτει τις συναισθηματικές ή εκφραστικές ανάγκες των συμμετεχόντων με βάση ένα διαφορετικό σύστημα αξιών το οποίο ο ίδιος χρησιμοποιεί για να οργανώσει το πρόγραμμα έτσι όπως επιθυμεί εκείνος
- Ξεκινά από το ίδιο σημείο εκκίνησης όπως και ο Freire, δηλαδή ξεκινά από τις συναισθηματικές ή εκφραστικές ανάγκες των συμμετεχόντων τις οποίες τοποθετεί μέσα σε ένα καλά οργανωμένο φιλοσοφικό πλαίσιο
- Κάνει ένα συνδυασμό όλων των προηγούμενων ή δεν κάνει κανέναν απολύτως συνδυασμό και κατασκευάζει μία τελείως νέα διαδικασία διάγνωσης και καταγραφής (Long, 1983:186).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ Σ.Ε.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι αποφασιστικός σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό ενός προγράμματος και για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτής πριν εμπλακεί στο σχεδιασμό ενός προγράμματος θα πρέπει να κατανοήσει τόσο τις ανάγκες των συμμετεχόντων όσο και τη φιλοσοφία σχεδιασμού του προγράμματος στο οποίο θα συμμετέχει. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο ποτέ για το σχεδιασμό ενός προγράμματος Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης δεν είναι υπεύθυνος ένας μόνο εκπαιδευτής και για το λόγο αυτό απαραίτητος είναι και ο συντονισμός τους.



Σχήμα 45

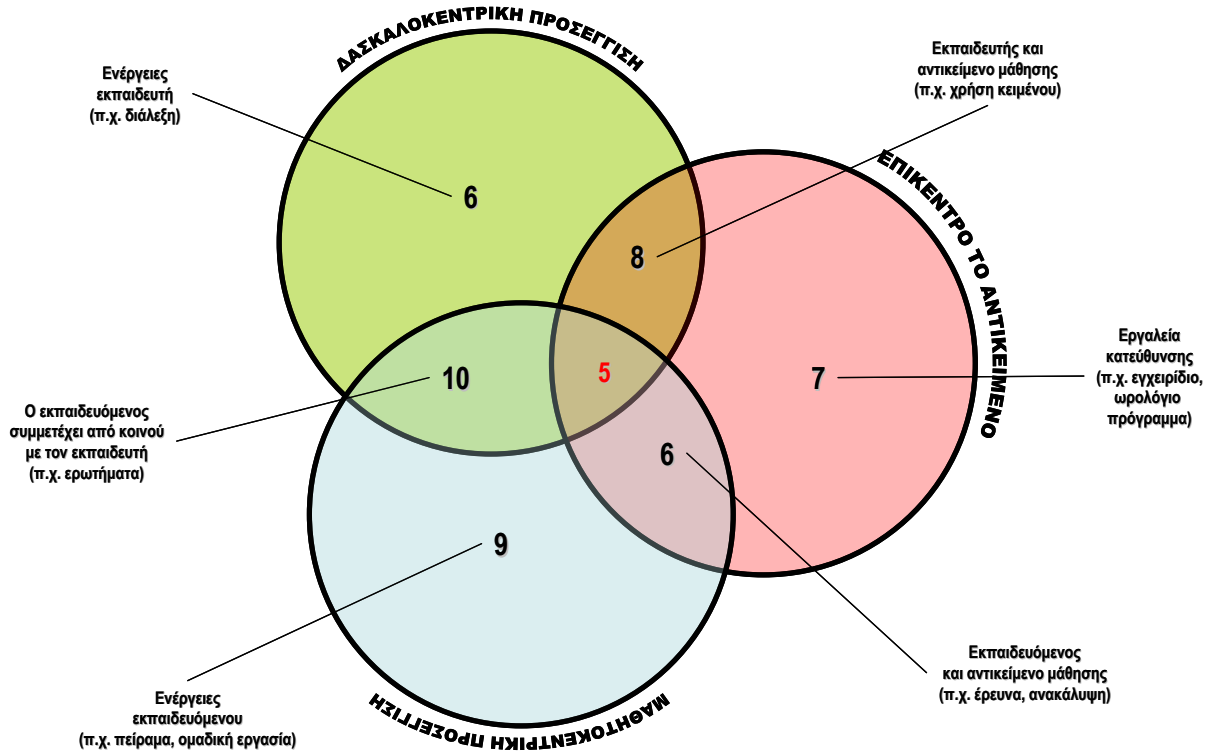
Τα βήματα σχεδιασμού ενός τέτοιου προγράμματος είναι επίσης καθοριστικά για την επιτυχημένη έκβασή του. Ο C. O' Houle (1972) πρότεινε το σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων με βασικό άξονα την αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους σε σχέση με τις κοινωνικές απαιτήσεις (βλέπε το παρακάτω σχήμα).

Τόσο η τοποθέτηση των στόχων ενός προγράμματος όσο και η αποτίμηση της μάθησης που έχει επιτευχθεί από μέρους των συμμετεχόντων σε σχέση με τους στόχους αυτούς είναι μία διαρκής και απαιτητική διαδικασία η οποία ωστόσο θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να διορθωθούν πιθανές αδυναμίες ή να βελτιωθεί το πρόγραμμα εν γένει κατά τη διάρκεια της διεκπεραίωσής του.

Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην παραπάνω διαδικασία είναι πάνω από σημαντική –αν όχι καταλυτική– μιας και ο συνδυασμός επιμέρους στοιχείων που θα διευκολύνουν την επιτυχημένη ολοκλήρωση ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό και στην αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευομένων.

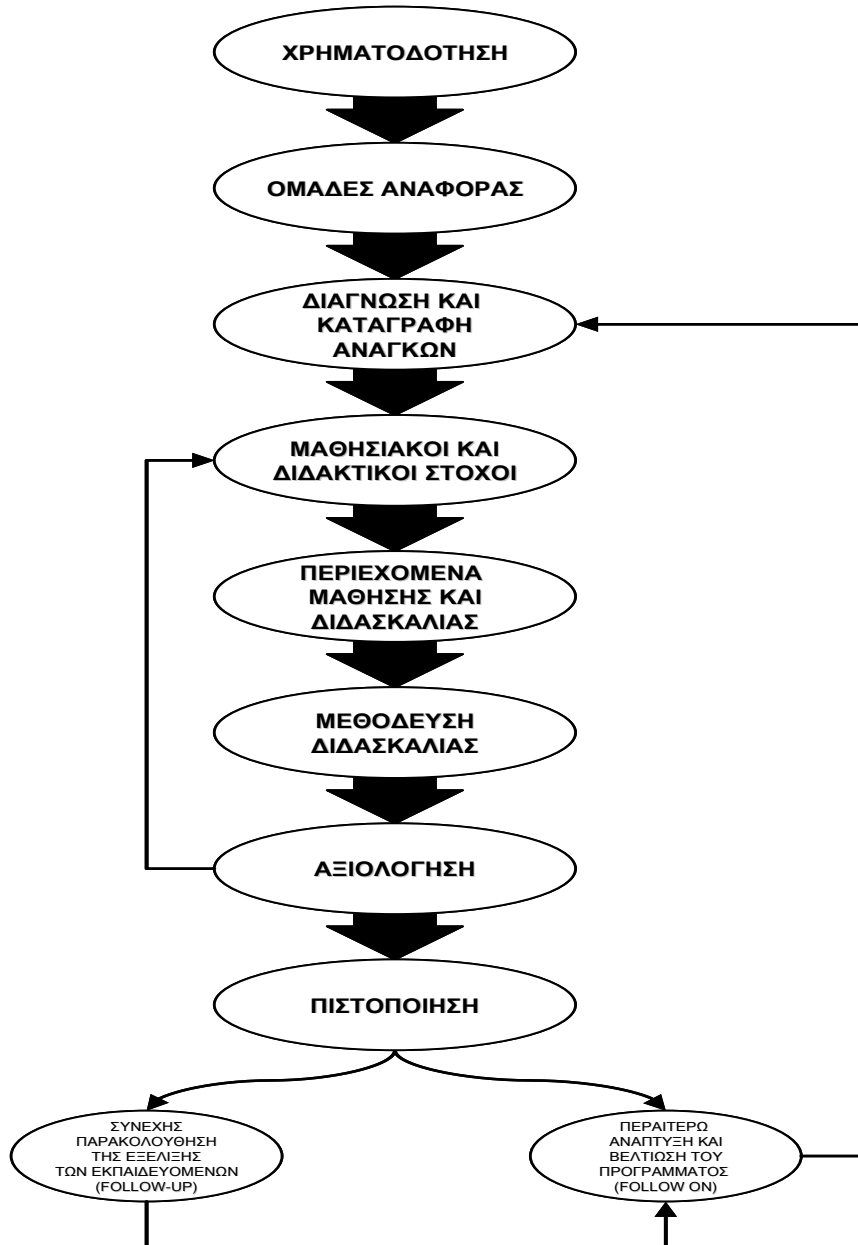
ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι αριθμοί δηλώνουν τη σχετική αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των συνδυασμών τους – 10 = πολύ υψηλή, 5 = πολύ χαμηλή
[Πηγή: Rogers, 1986:138]



Σχήμα 46

Στο παραπάνω σχήμα φαίνεται ο βαθμός συσχέτισης της προσέγγισης που θα υιοθετήσει ένας εκπαιδευτής με τον τρόπο απόκτησης νέας γνώσης. Ο συνδυασμός και των τριών τρόπων προσέγγισης από μέρος του εκπαιδευτή θα έχει πιθανότατα μικρό αποτέλεσμα λόγω κυρίως της δυσκολίας συντονισμού των επιμέρους στοιχείων που αντιστοιχούν στην κάθε προσέγγιση. Ο συνδυασμός ωστόσο τουλάχιστον δύο προσεγγίσεων είναι πιθανότατα και περισσότερο επιτυχημένος ιδιαίτερα μάλιστα εάν εμπλέκονται και οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία.



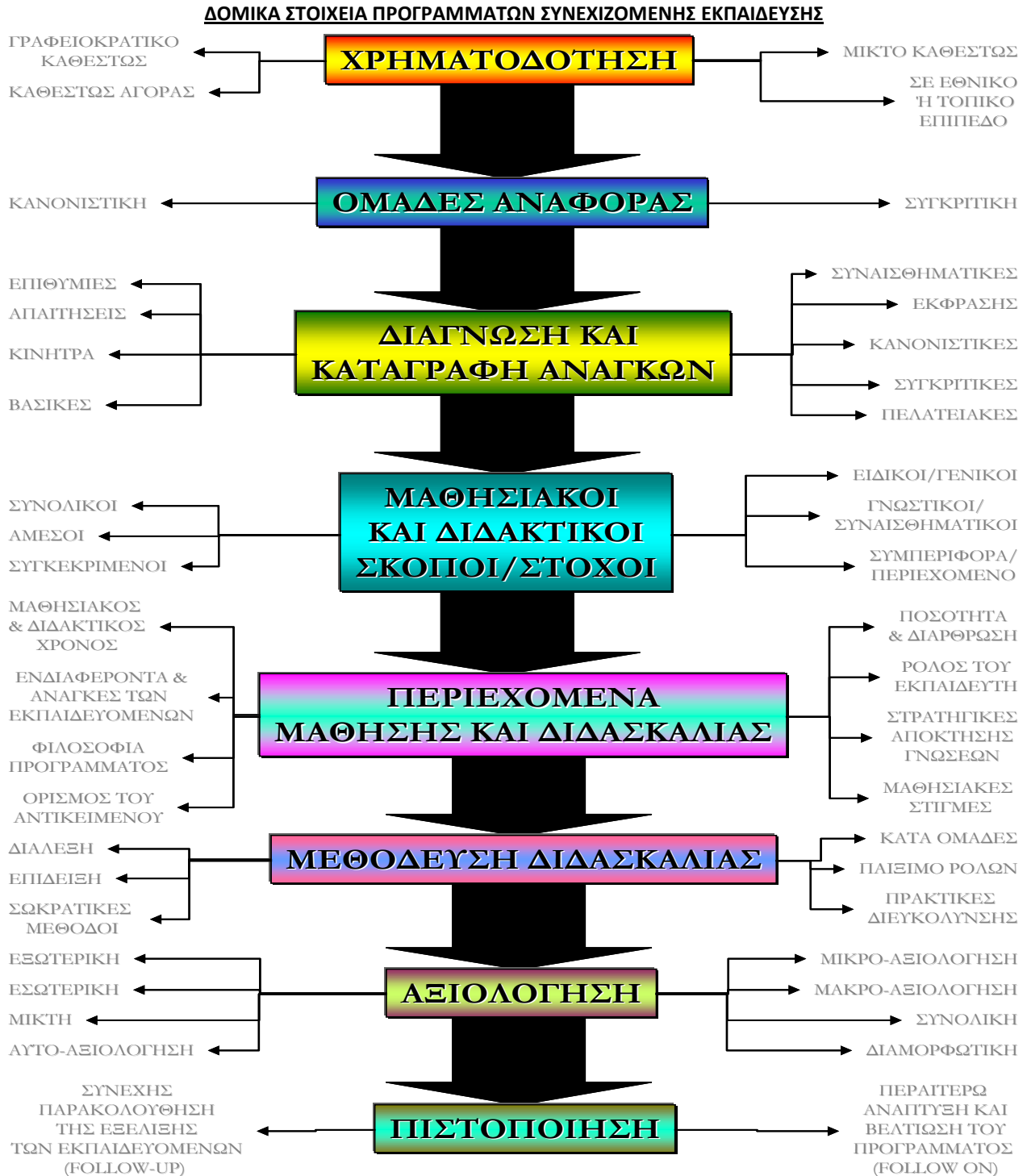
Σχήμα 47

Ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης έχει συνήθως τα παρακάτω δομικά στοιχεία (βλέπε το παραπάνω σχήμα):

- Φορέα ή πηγή χρηματοδότησης που συνήθως εξασφαλίζει και τις υλικοτεχνικές υποδομές για τη διεκπεραίωση του προγράμματος.
- Ομάδα αναφοράς, που συνήθως βέβαια ταυτίζεται με την ομάδα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και της οποίας τις ανάγκες θα πρέπει να καλύψει το πρόγραμμα.
- Διάγνωση και καταγραφή αναγκών, που ίσως είναι και το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο. Πρόκειται για μία διαδικασία απαιτητική μεν απαραίτητη δε για την επιτυχία ενός προγράμματος, η οποία γίνεται όχι μόνο πριν την έναρξή του, αλλά καθ' όλη τη διάρκειά του.
- Μαθησιακοί και διδακτικοί σκοποί και στόχοι που απορρέουν από τη διάγνωση και καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευομένων.
- Περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας που θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους στόχους του προγράμματος.



- Μεθόδευση της διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και ανάγκες των εκπαιδευομένων και θα προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή τους.
- Τρόπους αξιολόγησης όχι μόνο του προγράμματος συνολικά αλλά και των επιμέρους διαδικασιών και δραστηριοτήτων, του εκπαιδευτή και φυσικά των εκπαιδευομένων.



Σχήμα 48

Πρέπει συγκεκριμένα να εξετάσουμε κατά πόσο το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και ο τρόπος παροχής των δραστηριοτήτων κατάρτισης για ενήλικες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στους τρόπους μάθησης μιας συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, όπως επίσης κατά πόσο το θεσμικό



πλαίσιο είναι κατάλληλο. Η σημασία των ζητημάτων αυτών ποικίλλει ανάλογα με την πληθυσμιακή ομάδα που εξετάζεται. Προς ποια κατεύθυνση η ποιότητα, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και η ποικιλία των ευκαιριών για μάθηση επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων εκείνων που θεωρούνται ότι έχουν τις περισσότερες ανάγκες; Ποια συμπεράσματα προκύπτουν από την εφαρμογή διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και των διαφόρων συστημάτων κατάρτισης που έχουν εφαρμοστεί στην αγορά εργασίας και απευθύνονται σε ορισμένες ομάδες ενηλίκων, όπως, π.χ. τους χρόνια ανέργους; Πώς θα μπορούσαμε να ενισχύσουμε το ρόλο του χώρου εργασίας ως βασικού πλαισίου κατάρτισης για όσους δεν κατέχουν αρκετά προσόντα; Υπάρχουν στρατηγικές διαχείρισης, επιτήρησης, ομαδικής εργασίας και χρήσης της τεχνολογίας οι οποίες να διευκολύνουν πραγματικά αυτού του είδους την κατάρτιση; Αν ναι, με ποιον τρόπο μπορούν να ενισχυθούν; Υπάρχουν ειδικές στρατηγικές (όπως κατάρτιση εξ αποστάσεως, παρακολούθηση στο χώρο εργασίας, ομάδες αυτόνομης κατάρτισης, κατάρτιση με βάση την τεχνολογία πληροφόρησης και επικοινωνίας) που να μην έχουν τύχει ευνοϊκής μεταχείρισης, αν και κρίνονται αποτελεσματικές; Με ποιον τρόπο μπορεί να επεκταθεί η χρήση τους; Υπό ποιους όρους τα προγράμματα μάθησης με σκοπούς «ψυχαγωγικούς» ή μη επαγγελματικούς προσφέρουν μια χρήσιμη αφετηρία μάθησης με κατεύθυνση την εργασία ή τουλάχιστο ενισχύουν τις δυνατότητες πρόσβασης σε μια διαδικασία προετοιμασίας για κάποιο επάγγελμα; Προσπαθούμε πραγματικά να διερευνήσουμε τον αποτελεσματικότερο τρόπο εκμάθησης για τις διάφορες ομάδες ενηλίκων; πώς μπορεί η κατάρτιση να συνδυαστεί καλύτερα με την επαγγελματική δραστηριότητα και τον ελεύθερο χρόνο; Είναι πράγματι ορισμένοι φορείς κατάρτισης πιο επιτυχημένοι από άλλους όσον αφορά στην αναγνώριση και την ικανοποίηση των αναγκών ορισμένων ομάδων ενηλίκων; Πώς μπορούν οι κυβερνήσεις να εξασφαλίσουν ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς συμβαδίζουν με τους κανόνες ποιότητας, όπως εκείνους που ορίζονται π.χ. από τον Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης (ISO) ή από την AFNOR (Γαλλικό Οργανισμό Τυποποίησης); Ποια η επίδραση των διαφορετικών αυτών προτύπων ποιότητας στις δυνατότητες και προθέσεις των φορέων κατάρτισης όσον αφορά την ικανοποίηση των διαφόρων αναγκών της κατάρτισης; Τα διάφορα πλαίσια κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένων και του χώρου εργασίας, των προγραμμάτων κατάρτισης που προβλέπονται από τη σχετική πολιτική της αγοράς εργασίας) ικανοποιούν πράγματι τις ανάγκες των διάφορων ομάδων καταρτιζόμενων; Ποια εμπόδια ορθώνονται στην εφαρμογή στρατηγικών που έχουν δοκιμαστεί στην πράξη;

Αυτό είναι ίσως πιο εμφανές σε προγράμματα Σ.Ε που οργανώνονται στο πλαίσιο του οργανισμού μάθησης όπου η αποτίμηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης μέσω ενός προγράμματος απαιτεί πολλές φορές μετρήσιμα χαρακτηριστικά με στόχο κυρίως τη μεταβίβαση της μάθησης. Επιδιώκοντας μια κυκλική δομή στην εργασία, με εκκίνηση και κατάληξη στον οργανισμό μάθησης ως το συνολικό σημείο αναφοράς της εργασίας, θα παρουσιαστούν αρχικά τα συμπεράσματα για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό θα αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τμημάτων του οργανισμού που συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος μάθησης από πρακτική και λειτουργική πλευρά, συνδέοντας τα τεχνικά ζητήματα όπως η μέτρηση, η αξιολόγηση και η μεταβίβαση της μάθησης, με τις θεωρίες για την οργανωτική μάθηση και την ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.

Το βασικότερο συμπέρασμα, λοιπόν, αφορά στη διαπίστωση ότι, η μέτρηση και η αξιολόγηση είναι το πιο σημαντικό κομμάτι της κατάρτισης και της μεταβίβασης της μάθησης, ωστόσο είναι ακόμη σε πρωταρχικό στάδιο. Αυτό που έχει διαπιστωθεί είναι ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της μάθησης, για τους εξής λόγους:

1. Για τη επίτευξη της αποτελεσματικότητας σε επίπεδο πρακτικής των εκπαιδευτών, των εκπαιδευομένων και τη διαπίστωση της βελτίωσης της απόδοσης των ομάδων αυτών.



2. Για το σχεδιασμό καινούργιων στρατηγικών και τον καθορισμό της διδακτικής-μαθησιακής δραστηριότητας, πόσο πετυχημένη αποδεικνύεται και αν πρέπει να διορθωθεί και πως.

3. Για την επίτευξη της μάθησης καθαυτής. Για να εκτιμηθεί η πρόοδος και πόσο μπορεί να εδραιωθεί (Rogers, 1996: 294).

Οι παραπάνω λόγοι αποκτούν ιδιαίτερη ισχύ σε έναν οργανισμό μάθησης. *‘Ό,τι είναι σημαντικό σε έναν οργανισμό, πρέπει να αξιολογείται’* (Swanson, 1989). Και αυτή η αρχή θα έπρεπε να γίνει αντιληπτή τόσο από τους εκπαιδευτές ΑΑΔ όσο και από την ηγεσία και τη διεύθυνση των οργανισμών. Δύο είναι οι βασικές πολιτικές που πρέπει να ακολουθούνται:

1. Αν δεν υπάρχει συστηματικά οργανωμένη αξιολόγηση μέσα σε ένα προτεινόμενο πρόγραμμα ΑΑΔ, τότε το πρόγραμμα να μην εγκρίνεται.

2. Αν δεν υπάρχει εφαρμογή μιας συστηματικής αξιολόγησης και αναφορά για αποτελέσματα αξιολόγησης, δεν θα πρέπει να συνεχιστεί το πρόγραμμα.

Ίσως θεωρούνται ριζοσπαστικές απόψεις, ωστόσο η πραγματικότητα αποδεικνύει τεράστια ποσά χαμένα από εφαρμοσμένα προγράμματα χωρίς να έχει αξιολογηθεί η χρηστικότητά τους, όπου εφαρμόστηκαν. Επιπλέον, θα πρέπει να δοθεί η ανάλογη αφοσίωση και εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτές που προσπαθούν για την επίτευξη της μάθησης και της αύξησης της παραγωγικότητας. Ο σεβασμός που κερδίζουν μέσα από την επίτευξη του στόχου της κατάρτισης, αποδεικνύει τη συμβολή της μέτρησης και αξιολόγησης του τμήματος ΑΑΔ και ενισχύει τον επαγγελματισμό τους (Swanson, 2005: 20-21).

Η αξιολόγηση ως διαδικασία κρίνεται εξαιρετικά πολύπλοκη και χρονοβόρα. Για το λόγο αυτό προτείνεται ο σχεδιασμός πριν από την αξιολόγηση με στόχο τον εντοπισμό των συγκεκριμένων τομέων που πρέπει να αξιολογηθούν και το σχεδιασμό της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί. Ίσως, η αξιολόγηση να μην αφορά κάθε φορά όλους τους τομείς. Έτσι, γλυτώνει κανείς πολύτιμο χρόνο και πιθανά περιττά έξοδα. Το ‘τι’ και το ‘πως’ θα αξιολογηθεί κάτι, ειδικά σε έναν μεγάλο οργανισμό, είναι καλό να είναι γνωστό από πριν (Blanchard-Thacker, 1999: 269-270).

Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος της αξιολόγησης θα διαφέρει αν αφορά γνώσεις ή συμπεριφορές. Το αντικείμενο του προγράμματος είναι αυτό που καθορίζει και τη μέθοδο αξιολόγησης. Το κόστος και η ανάγκη προσδιορισμού του αντικειμένου αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Ειδικά, στην περίπτωση που γίνεται χρήση του μοντέλου του Kirkpatrick, ίσως να μην χρειάζεται η αξιολόγηση και στα τέσσερα επίπεδα (μόνο συμπεριφορά ή μόνο αποτελέσματα). Είναι απαραίτητη όμως η αναφορά και στην αντίδραση και τη μάθηση. Τα στοιχεία που υπάρχουν αποδεικνύουν ότι οι οργανισμοί που κάνουν αξιολόγηση και στα δύο επίπεδα (συμπεριφορά και αποτελέσματα) φτάνουν το 62% για την κατάρτιση των στελεχών διεύθυνσης, ενώ το 57% για μη διευθυντικά στελέχη. Ίσως κάποιοι οργανισμοί να μην έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και τα τέσσερα στάδια του μοντέλου του Kirkpatrick, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι δεν αξιολογούν σωστά (Blanchard-Thacker & Way, 2000: 300).

Ο Way (1998) συστήνει μια μέθοδο αξιολόγησης που κάνει αποτίμηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων και οργανωτικής αποτελεσματικότητας, ως αλληλένδετα τμήματα στην ΑΑΔ. Σε έναν οργανισμό μάθησης όπου είναι ενσωματωμένη η συμπεριφορά των εργαζομένων με την κατάρτιση που παρέχεται από το τμήμα ΑΑΔ, είναι δύσκολο να αξιολογηθεί σε ξεχωριστά επίπεδα η εργασία και η μάθηση. Υπάρχουν δεδομένα (Dixon, 1997) από οργανισμούς που η εργασία και η μάθηση είναι τόσο αλληλένδετα που δεν διαχωρίζονται καθόλου προκειμένου να μετρηθούν ή και να αξιολογηθούν. Συνήθως, σε τέτοιες περιπτώσεις, τα άτομα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, κάνουν μόνα τους διερεύνηση αναγκών, εντοπίζουν έναν τρόπο εκμάθησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και προχωρούν στην εφαρμογή τους στην εργασία. Κατόπιν, αξιολογούν την πρακτική τους, καθιστώντας την αυτομάθηση κάτι δεδομένο στον οργανισμό. Αυτοί οι οργανισμοί δεν υστερούν επειδή δεν ακολουθούν συγκεκριμένα μοντέλα αξιολόγησης.



Αντίθετα, είναι πολύ προχωρημένοι σε σχέση με τους άλλους οργανισμούς, από τη στιγμή που έχουν ουσιαστικά καταργήσει το τυπικό τμήμα ΑΑΔ.

Μια πρόταση για να πετύχουν όλοι οι οργανισμοί μια τέτοια πραγματικότητα αλληλεξάρτησης εργασίας και μάθησης είναι η συχνή και αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρητικών και πρακτικών ερευνητών. Η συζήτηση και η ανταλλαγή χρήσιμων πληροφοριών μεταξύ των δύο ομάδων, θα συντελέσει στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων από τους οργανισμούς. Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι πρακτικοί αποφεύγουν συστηματικά να εφαρμόσουν αυτό που προτείνουν οι ακαδημαϊκοί. Έτσι, προτείνεται μεταξύ άλλων η παρακολούθηση ακαδημαϊκών σεμιναρίων για τους πρακτικούς και συμμετοχή των ακαδημαϊκών σε συναντήσεις των πρακτικών-ερευνητών. Με τον τρόπο αυτό θα δοθούν λύσεις για μια πιο αποτελεσματική έρευνα στους οργανισμούς (Blanchard-Thacker & Way, 2000: 301-302). Η αξιολόγηση παρέχει χρήσιμες πληροφορίες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης. Τα αποτελέσματα που μετρούνται αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από το πρόγραμμα, την απόκτηση γνώσεων ή δεξιοτήτων, τη χρήση τους στη δουλειά, και τα αποτελέσματα όπως η αύξηση της παραγωγικότητας. Επίσης, η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει και τη σύγκριση μεταξύ κόστους και οφέλους (επιστροφή σε επένδυση). Κρίνεται σημαντικό τα αποτελέσματα από τη μέτρηση και την αξιολόγηση να χρησιμοποιούνται στο να διευκρινιστεί κατά πόσο το πρόγραμμα κατέληξε στη μάθηση και τη μεταβίβαση της κατάρτισης (Noe, 1999: 156).

Η αξιολόγηση αποδεικνύεται το σημαντικότερο τμήμα ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Η μάθηση, όμως, στον επαγγελματικό χώρο ενισχύεται από το θετικό κλίμα μεταβίβασης και κυρίως από την παροχή ευκαιριών για προώθηση της άτυπης μάθησης.

Αρχικά, όσον αφορά τη μεταβίβαση της μάθησης από την κατάρτιση, ως καθοριστικός παράγοντας θεωρείται το θετικό κλίμα στο χώρο εργασίας του οργανισμού. Έχει αποδειχθεί ότι το θετικό κλίμα του οργανισμού ενισχύει την προσπάθεια από τους εργαζόμενους για μεταβίβαση και γενικότερα για τη δημιουργία μάθησης. Το κλίμα μεταβίβασης είναι αυτό που καθορίζει αν θα μεταφερθούν τα δεδομένα της κατάρτισης αποτελεσματικά μέσα στον οργανισμό. Επομένως, το περιβάλλον του οργανισμού θα πρέπει να αναπτυχθεί έτσι ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των νέων συνθηκών κατάρτισης. Επιπλέον, η συμπεριφορά κατά τη μεταβίβαση επηρεάζει σε μεγάλο ποσοστό τη συμπεριφορά και την επίδοση στην εργασία. Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να προκύψει μέσα από μετρήσεις επίδρασης πριν και μετά τη μεταβίβαση. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα από την ανάλυση για τη μεταβίβαση αποτελεί η διαπίστωση ότι, ο εργαζόμενος που έμαθε κατά τη διάρκεια της κατάρτισης και επιπλέον μεταβίβασε αυτά που έμαθε, αποδίδει καλύτερα μακροπρόθεσμα στην εργασία του και μαθαίνει μέσα από αυτή. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ίσως η παροχή ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος μεταβίβασης είναι ίσης σημασίας με την εκπαίδευση για την απόκτηση δεξιοτήτων στην εργασία (Rouiller-Goldstein, 1997: 342-344). Λαμβάνοντας υπόψη και τα συμπεράσματα των ερευνών που εξετάζουν τη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος, προτάσσεται η σημασία της συσχέτισης ιδεατού (κατά την κατάρτιση) και πραγματικού περιβάλλοντος μεταβίβασης (Awoniyi et al., 2002: 33).

Σχετικά με τη στάση του εκπαιδευόμενου προς τη μεταβίβαση, σημαντική μεταβλητή θεωρείται και προτείνεται η συνεχής παροχή κινήτρων για μεταβίβαση. Συγχρόνως, συνιστάται η παροχή κινήτρων για μάθηση καθώς διαπιστώνεται θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο τύπων κινήτρων. Ο εργαζόμενος μπορεί πιο εύκολα να κινητοποιηθεί προς τη μεταβίβαση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, όταν έχει επίγνωση του πως η εργασία του συνεισφέρει στην ποιοτική λειτουργία του οργανισμού, όταν γνωρίζει πως θα ανταμειφθεί για την εφαρμογή καινοτομικών ιδεών και όταν δείχνει αφοσίωση στον οργανισμό. Τα παραπάνω αναδεικνύουν την ανάγκη για έρευνα σε συλλογικό και οργανωτικό επίπεδο, πέρα από τη μέτρηση της επίδοσης κάθε εργαζομένου ξεχωριστά, από τη στιγμή που η θετική επίδραση της μεταβίβασης στην



επίδοση αφορά το σύνολο του οργανισμού (παραγωγικότητα, εξέλιξη, ποιότητα). Επίσης, η κουλτούρα μάθησης του οργανισμού καθορίζει το αν και κατά πόσο θα γίνει η μεταβίβαση. Άρα, η πρόταση αφορά στη μέτρηση όλων των μεταβλητών, ατομικές και οργανωτικές, που σχετίζονται με τη μεταβίβαση της μάθησης, ώστε να δοθεί μια ευρεία εικόνα του φαινομένου της μεταβίβασης (Kontoghiorghes, 2004: 218-219). Επιπλέον, οι εργαζόμενοι θα πρέπει να κατέχουν επαρκώς τη διαδικασία του μαθαίνω πώς να μαθαίνω (learning to learn), αν επιθυμούν να μεταβιβάσουν τη γνώση και τις δεξιότητές τους στον επαγγελματικό τους χώρο στο μέλλον (O'Donoghue & Maguire, 2005: 439).

Το σύνολο των ερευνών καταλήγει στη σημαντική προσφορά των συναδέλφων και της διεύθυνσης στη μεταβίβαση, με ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικό περίγυρο του χώρου εργασίας (Awoniyi et al., 2002/ Rouiller-Goldstein, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η υποστήριξη από τους συναδέλφους, η συμπαράσταση από τον εκπαιδευτή και τη διεύθυνση (Kupritz, 2002), η ευκαιρίες για απόκτηση και εφαρμογή της μάθησης και η επανατροφοδότηση είναι κάποιες από τις μεταβλητές για τις διαπροσωπικές σχέσεις που επιδρούν θετικά στη μεταβίβαση. Αυτό που προτείνεται για τις μελλοντικές έρευνες είναι να λαμβάνεται πάντα υπόψη το κοινωνικό-επαγγελματικό περιβάλλον των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα, αφού είναι αποδεδειγμένο ότι συμβάλλει θετικά στη μεταβίβαση (Lim-Johnson, 2002: 46). Σύμφωνα με την άποψη των εργαζομένων, και από τεχνικής και οργανωτικής προοπτικής, το περιβάλλον μεταβίβασης θα πρέπει να είναι λειτουργικό και να παρέχει όλες τις δυνατότητες, όπως ο εξοπλισμός, το κτίριο, το υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας (ο σχεδιασμός του χώρου εργασίας να παρέχει όταν απαιτείται ακουστική απομόνωση και αδιατάρακτη από θορύβους λειτουργία), η ευελιξία και η επικοινωνία στην οργάνωση της μεταβίβασης (Kupritz, 2002: 441-443).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για να επιτευχθεί η μεταβίβαση είναι η προώθηση της άτυπης μάθησης μέσα στην εργασία. Σύμφωνα με την έρευνα των Enos et al., η υποστήριξη από μέρους της διεύθυνσης συντελεί στην αποτελεσματική μεταβίβαση. Αυτό όμως που προκαλεί έκπληξη στην έρευνα είναι το γεγονός ότι οι διευθυντές είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους εργαζομένους, όχι επειδή εκπαιδεύτηκαν σε αυτό σε πρόγραμμα, αλλά επειδή το κατάφεραν μέσω της άτυπης μάθησης. Και μάλιστα σε πολύ υψηλό επίπεδο. Επομένως, η αύξηση των ευκαιριών για άτυπη μάθηση προτείνεται για όλες τις βαθμίδες του επαγγελματικού χώρου. Ακόμη και στην περίπτωση της τυπικής μάθησης, θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες όπως οι αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους, η παρατήρηση και σύγκριση της συμπεριφοράς των άλλων, και οι απαιτητικές αναθέσεις εργασιών, για την εφαρμογή της αποκτημένης μάθησης (Enos et al., 2003: 384-385).

Συγκεκριμένα, οι ευκαιρίες μάθησης (learning opportunities) στην εργασία συντελούν στη διαβίου μάθηση των εργαζομένων και άρα στη βελτίωση της απόδοσής τους. Οι εργαζόμενοι διαπιστώνουν και από μόνοι τους την ανάγκη για συνεχή αύξηση των προσόντων τους. Και η παροχή ευκαιριών μάθησης εντός της εργασίας βοηθά περισσότερο από την τυπική κατάρτιση στην απόκτηση των απαιτούμενων προσόντων. Επιπλέον, εκτός από την οικονομική ανάπτυξη, υπάρχει και το ζήτημα της ηθικής αξίας της ευκαιρίας για μάθηση, καθώς, μέσω της απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων αυξάνεται η ποιότητα της εργασίας του κάθε ατόμου (Huys et al. 2005: 11-12). Σε κάποιες περιπτώσεις, ωστόσο, είτε λόγω πίεσης χρόνου ή λόγω προϋπολογισμού, η παροχή ευκαιριών και η προσβασιμότητα σε αυτές δεν είναι πάντα εφικτή (McDougall- Beattie, 1998: 296-297).

Οι ευκαιρίες μάθησης πρέπει να ειπωθεί ότι μπορούν να παραχθούν και να αναπτυχθούν μόνο σε ένα περιβάλλον το οποίο προωθεί τη διαβίου μάθηση. Το θετικό περιβάλλον ενός οργανισμού αποτελεί προϋπόθεση για την άτυπη μάθηση, που με τη σειρά της ενισχύει και προωθεί την ατομική μάθηση, η οποία κρίνεται απαραίτητη για την οργανωτική. Συγκριτικά με τις διαδικασίες



τυπικής μάθησης, η ατομική μάθηση ενισχύεται σε ένα περιβάλλον μάθησης που παρέχει νέες ευκαιρίες άτυπης μάθησης, καθώς και μια ποικιλία προγραμμάτων κατάρτισης. Υπάρχει και η άποψη σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να συνυπάρξουν οι τυπική και η άτυπη μάθηση, για να προωθηθεί η δεύτερη. Η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι η όποια σύνδεση θα τυποποιήσει την άτυπη μορφή μάθησης και θα εξαλειφθεί το απροσδόκητο κομμάτι της, κάτι που θα εμποδίσει τη μάθηση στο σύνολό της. Υπό το πρίσμα της συμβολής της ατομικής μάθησης στην οργανωτική, το θέμα κατέχει σημαντική θέση. Η λύση ίσως έγκειται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για μάθηση, ωστόσο περισσότερη έρευνα θα αποδείξει τι μπορεί να ισχύσει αποτελεσματικά σε έναν οργανισμό (McDougall- Beattie, 1998: 296-297).

Γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι για την ενίσχυση της άτυπης μάθησης πρέπει να συμβάλλουν τα άτομα ξεχωριστά και ο οργανισμός σαν σύνολο και περιβάλλον εργασίας. Σε αρκετές περιπτώσεις, ωστόσο, δεν διευκρινίζεται αν το άτομο, ως μονάδα παραγωγής ή το περιβάλλον του οργανισμού, ως σύνολο παραγωγής είναι το βασικό μέσο για τη μάθηση. Με άλλα λόγια αν θα πρέπει το άτομο να αποφασίζει για την κατάρτισή του ή το περιβάλλον αναλαμβάνει να εντοπίζει τις ανάγκες για τη μάθηση των εργαζομένων. Ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα, πως αντιλαμβάνεται το άτομο τη μάθηση στον οργανισμό, ή το πώς επιδρά ο χώρος εργασίας στη μάθηση, αποτελούν αντικείμενο των σύγχρονων ερευνών για την εξέλιξη του οργανισμού. τα άτομα δε θα πρέπει να αναλάβουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη της δια βίου μάθησης (Billlett, 2001: 32). Πρόταση αποτελεί η σύζευξη και αλληλεξάρτηση της ατομικής μάθησης με την οργανωτική μάθηση και εξέλιξη. Οι δυνατότητες του ατόμου, η ποιότητα και ποσότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων του οργανισμού και η δομή του οργανισμού είναι τρεις από τους τρόπους για να επιτευχθεί και να διευκολυνθεί η άτυπη μάθηση στους οργανισμούς (Marsick et al., 2000).

Συνεχίζοντας με τη συμβολή του ανθρώπινου δυναμικού στην προώθηση των άτυπων μορφών μάθησης, στο μέλλον θα πρέπει να διασφαλιστεί μια αφοσιωμένη στη μάθηση ηγεσία και διεύθυνση στον οργανισμό, που να προωθεί με κάθε τρόπο την άτυπη μάθηση και συμβάλλει στη δημιουργία και εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας μάθησης. Ειδικότερα, οι υπεύθυνοι ΑΑΔ μπορούν να εκπαιδεύσουν τους διευθυντές και την ηγεσία ενός οργανισμού για τις συνθήκες που προωθούν την άτυπη μάθηση, καθώς και για τις διαδικασίες της άτυπης μάθησης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να ενισχύσουν τις ευκαιρίες μάθησης που την υποστηρίζουν. Επίσης, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων υποστήριξης και συμβουλευτικής, καθώς και τρόπους επανατροφοδότησης για τους εργαζόμενους. Ταυτόχρονα με την κατάρτιση των διευθυντών, θα πρέπει να δοθεί ανάλογη προσοχή και στους εργαζόμενους, με στόχο την εδραίωση συνεργατικού κλίματος, ενισχύοντας τις σχέσεις σε ομαδικό και οργανωτικό επίπεδο. Η διευκόλυνση σε επίπεδο ευκαιριών μάθησης και επικοινωνίας και η κοινωνικοποίηση μέσα σε κλίμα μάθησης, είναι θεμελιώδεις για την αποτελεσματική λειτουργία συστημάτων και κοινοτήτων, που διασφαλίζουν τις συνθήκες για άτυπη μάθηση. Η έρευνα για τους παράγοντες που ενισχύουν την άτυπη μάθηση πρέπει να συνεχιστεί, καθώς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού και για να διαπιστωθεί με μετρήσεις, κατά πόσο είναι οργανισμός που ενισχύει την άτυπη μάθηση (Ellinger, 2005: 411-412). Ο Knowles προτείνει στους υπευθύνους ΑΑΔ να αντιλαμβάνονται τον οργανισμό ως μαθησιακό σύστημα και να προωθούν τη μάθηση σε όλες τις εκφάνσεις του. Οι υπεύθυνοι θα πρέπει να αναλάβουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο. Αυτό που απαιτείται είναι μια διευρυμένη αντίληψη της ΑΑΔ, από την αρχική κατάρτιση σε μια αίθουσα ως την προώθηση της μάθησης σε άτυπο επίπεδο σε όλο το εύρος του οργανισμού (Watkins, 1989: 432-433).

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς τη δυσκολία αλλά ταυτόχρονα και την πρόκληση για το σύγχρονο οργανισμό μάθησης να ανταποκριθεί σε τόσο σημαντικές απαιτήσεις. Ωστόσο, με σωστό προγραμματισμό και με γνώμονα τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, ανάπτυξης ανθρώπινου



δυναμικού και αξιολόγησης στο χώρο εργασίας, μπορεί να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση σε έναν οργανισμό.

Καταρχήν, η μεγαλύτερη πρόκληση για έναν οργανισμό είναι να επιτευχθεί ένα περιβάλλον μάθησης και ανάπτυξης. Ο ίδιος ο οργανισμός θα πρέπει να αναδιοργανωθεί ριζικά σε επίπεδο περιβάλλοντος εργασίας, πελατειακών σχέσεων, ανάπτυξης κουλτούρας και επίτευξης ενός κοινού οράματος, που θα βασίζεται στη μάθηση. Τα εργαλεία είναι η σημαντική συνεισφορά της διεύθυνσης και των εκπαιδευτών, καθώς και των στελεχών που μαθαίνουν την αλλαγή του ρόλου τους στο πλαίσιο της διαδικασίας της οργανωτικής μάθησης. Η αλλαγή των ρόλων σημαίνει διαφορετικές σχέσεις που θα αναπτυχθούν μέσα στον οργανισμό και από τον ίδιο τον οργανισμό (Sugarman, 1998: 87-88). Επιπλέον, στο συγκεκριμένο περιβάλλον δε θα υπάρχει ο διαχωρισμός μάθησης και εργασίας, θα δίνεται λιγότερη έμφαση στην κατάρτιση εκτός εργασίας, ενώ θα τονίζεται και θα προωθείται η ενσωμάτωση κατάρτισης και μάθησης μέσα στην εργασία. Αυτό κρίνεται απαραίτητο και για την προώθηση της άτυπης μάθησης, όπως ειπώθηκε (Nolan, 1996: 775). Από πρακτική οπτική, μέσω της άτυπης μάθησης και των πλεονεκτημάτων που παρέχει, ο οργανισμός μάθησης μπορεί να ανταπεξέλθει στο επίπεδο της παγκόσμιας οικονομίας. Επιπλέον, όσο περισσότερο μαθαίνουν οι εργαζόμενοι σε άτυπο επίπεδο, τόσο αυξάνεται το κέρδος για τον οργανισμό και μειώνεται η ανάγκη για κατάρτιση (Conlon, 2004: 288,290-292). Επομένως, το συμπέρασμα που εξάγεται είναι η συνεχής μάθηση για τον εργαζόμενο. Η δια βίου μάθηση ουσιαστικά προτείνεται ως λύση για το πρόβλημα της μάθησης στον επαγγελματικό χώρο (O'Donoghue & Maguire, 2005: 438). Σύμφωνα με τη θεωρία για τη δια βίου μάθηση των ενηλίκων, το άτομο για να μπορέσει να επιβιώσει μέσα σε μια κοινωνία και σε ένα περιβάλλον εργασίας όπου κυριαρχεί η μάθηση, θα πρέπει συνεχώς να μαθαίνει. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να μάθει να ζει μια ζωή στην κοινωνία της μάθησης. Η ανάπτυξη μιας δυναμικής ενσωμάτωσης της μάθησης σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου, μπορεί να εφοδιάσει το άτομο με ικανότητες για την καλύτερη κατανόηση της δομής και λειτουργίας του κόσμου (Hake, 1999: 87-88).

Ανακεφαλαιώνοντας, και κλείνοντας τον κύκλο με σημείο αναφοράς τον οργανισμό μάθησης και την αποτελεσματικότητα της μάθησης σε αυτόν, θα παρατεθούν κάποιες προτάσεις που καλύπτουν το σύνολο της εργασίας. Οι προτάσεις αυτές εντοπίζονται στο καταστατικό του οργανισμού μάθησης του ευρωπαϊκού δικτύου μάθησης (Eurotecnet), το οποίο ουσιαστικά παρέχει κάποια βασικά σημεία για την προώθηση του οργανισμού μάθησης. Παρόλο που έχει εκδοθεί το 1993, δεν παύει να αποτελεί πυξίδα για τους υπευθύνους της ΑΑΔ που έχουν ένα όραμα για τη βελτίωση του επαγγελματικού χώρου και την αποτελεσματική μάθηση μέσα σε αυτόν. Οι προτάσεις αυτές είναι:

- Για την προσαρμογή στις οικονομικές απαιτήσεις και τις νέες συνθήκες της αγοράς θα πρέπει να αναπτυχθεί η 'ικανότητα μάθησης' από όλους τους εργαζομένους κάθε βαθμίδας, με ταυτόχρονα σημεία αναφοράς την ευελιξία και ποιότητα στις δραστηριότητες του οργανισμού.
- Για να διαχωριστεί ο οργανισμός μάθησης από τους παραδοσιακούς οργανισμούς θα πρέπει να κατέχει τις εξής αξίες στις δραστηριότητές του: αλληλεξάρτηση, σοφία, διαίσθηση, αυτογνωσία, συναδελφικότητα, επικοινωνία, οικονομική επιτυχία, σχεδιασμό και κοινό όραμα.
- Ο οργανισμός μάθησης μετατρέπει τη στρατηγική του, τη δομή και την κουλτούρα του σε σύστημα μάθησης. Απαιτούνται καθαρές στρατηγικές για επανατροφοδότηση μεταξύ της μάθησης και των καινοτομιών που προωθούνται, καθώς και ο συντονισμός μεταξύ της μάθησης στο χώρο εργασίας και της μέτρησης των αποτελεσμάτων της κατάρτισης εντός και εκτός οργανισμού. Αυτά θα πρέπει να ενταχθούν στην κουλτούρα και στη γενικότερη πολιτική ΑΑΔ του οργανισμού.



- Σε έναν οργανισμό μάθησης η ανάπτυξη της διεύθυνσης μετατρέπεται σε μια διαδικασία αυτομάθησης. Στόχος είναι η μεταστροφή ολόκληρου του συστήματος για μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα. Ο τομέας κατάρτισης ενός οργανισμού μάθησης παρέχει ταυτόχρονα και στήριξη και συμβουλές για τη διαδικασία μάθησης. Η πιο μεγάλη πρόκληση για την ανάπτυξη του χώρου εργασίας είναι ο συνδυασμός εργασίας και μάθησης, μέσω της αλλαγής της διεύθυνσης. Αυτό σημαίνει τη μεταβολή της στάσης της διεύθυνσης απέναντι στη μάθηση έτσι ώστε να δίνεται σημασία ίση με αυτή που δίνεται στην εργασία.
- Η ικανότητα για αυτομάθηση (self-learning competency) είναι η κεντρική δεξιότητα που θα πρέπει να κατέχει κάθε εργαζόμενος προκειμένου να αποκτήσει αυτογνωσία, καθώς και το κίνητρο και την ικανότητα να μαθαίνει συνέχεια και σε καθημερινή βάση στην εργασία του. Ο συνδυασμός εργασίας και μάθησης συντελεί στην αύξηση των προσόντων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων, με αναμενόμενο αποτέλεσμα την εξέλιξη στη δομή και διαδικασία της εργασίας, που συντελεί σε ένα σπινράλ ανόδου μεταξύ μάθησης και εργασίας.
- Μια από τις πολλές συνέπειες μιας τέτοιας αλλαγής στα δεδομένα της μάθησης, αποτελεί η νέα οπτική για το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων και του προσωπικού κατάρτισης μέσα στον οργανισμό. Οι εκπαιδευτές αποκτούν το ρόλο συμβούλου, ιδιότητα που απαιτεί ανάλυση των αναγκών σε δεξιότητες, την κατασκευή προγράμματος μάθησης, την εύρεση της κατάλληλης μεθόδου μάθησης και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή του ρόλου τους απαιτείται η κατάρτιση και η επιτήρηση των εκπαιδευτών από τους υπευθύνους ΑΑΔ. Επιπλέον, ο υπεύθυνος και ο διευθυντής είναι μέντορας, και έχει διττό ρόλο, τη διεύθυνση της εργασίας και την προώθηση της μάθησης.
- Όσον αφορά τις καθορισμένες μεθόδους και τα εργαλεία μάθησης, όπως τα εγχειρίδια, τα οπτικο-ακουστικά μέσα και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, θα συνεχίσουν να λειτουργούν προς όφελος της μάθησης. Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτή μεταβάλλεται και περικλείει την κατασκευή προγραμμάτων μάθησης ή τη διευκόλυνση του εκπαιδευομένου κατά τη διαδικασία μάθησης.
- Τα αποτελέσματα της κατάρτισης προτείνεται να καθορίζονται και να αξιολογούνται μέσα στο πραγματικό πλαίσιο εργασίας και εφαρμογής των αποκτημένων δεξιοτήτων και γνώσεων. Έτσι, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και η οργάνωση της μάθησης, προέρχονται και στοχεύουν στον εργασιακό χώρο.
Στον οργανισμό μάθησης θα πρέπει να υφίσταται μια δυνατή και ευέλικτη πολιτική ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού. Η εφαρμογή αυτής της πολιτικής γίνεται μέσα από το σχεδιασμό σε οργανωτικό επίπεδο και από την ανάπτυξη καινοτομικών δραστηριοτήτων (Stahl et al., 1993: 93-100).

ΜΑΘΗΜΑ 11^ο

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ

Μαθησιακοί σκοποί και στόχοι, επιθυμητές μέθοδοι διδασκαλίας ενηλίκων (προσεγγίσεις των Long, Knox, Brunner, Dewey, Illich, Freire, Knowles, Rogers), μεθόδευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους ενηλίκους κατά τον Houle, χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ

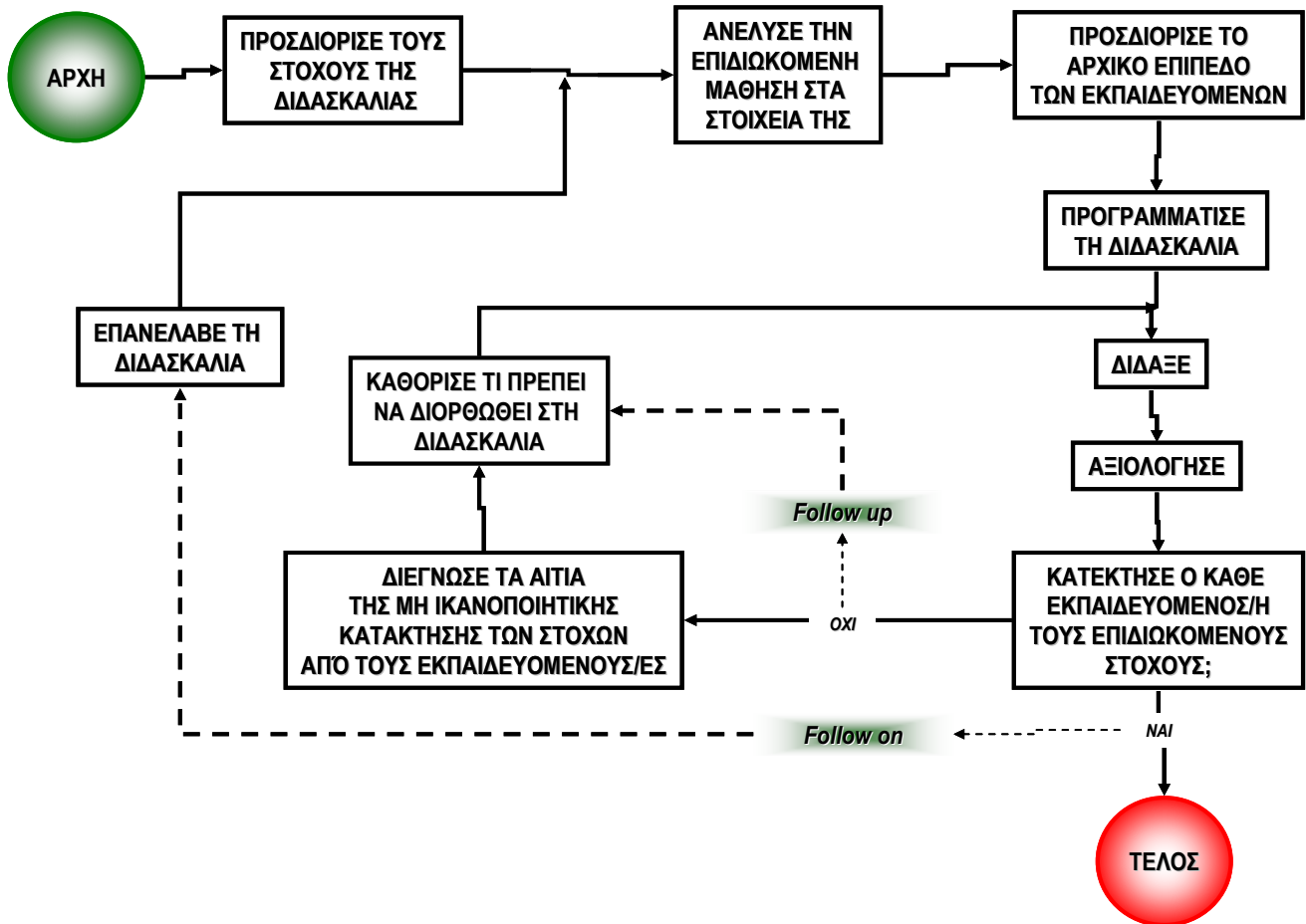
Είναι γενικώς αποδεκτό πως οι σκοποί είναι φιλοσοφικές προτάσεις με ευρύ περιεχόμενο ενώ οι στόχοι είναι περισσότερο συγκεκριμένοι και με μικρή χρονική διάρκεια (Jarvis, 1985: 58). Υπάρχουν διάφορα επίπεδα στόχων τα οποία περιγράφονται ως εξής:



Σχήμα 49

1. **Συνολικοί στόχοι**, είναι αυτοί οι γενικοί στόχοι πίσω από κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον Rogers (1985:79) η εκπαίδευση είναι οργανωμένη μάθηση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι μπορούν να τοποθετηθούν όχι μόνο σε σχέση με το τι επιθυμούν οι εκπαιδευόμενοι αλλά και σε σχέση με το τι εξυπηρετεί τον εκπαιδευτή πολλές φορές. Οι συνολικοί στόχοι μπορεί να προέρχονται και από τις δύο πλευρές, και είναι οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος οι οποίοι διατρέχουν όλο το πρόγραμμα. Αποτελούνται από εκείνα τα γενικά ιδεώδη –όπως καλύτερη ποιότητα ζωής, δικαιοτέρα κοινωνία, κλπ.στα οποία στοχεύουμε ακόμη και όταν δεν επιτυγχάνονται ποτέ μέσα σε ένα πρόγραμμα, αλλά μας βοηθούν σε μικροκλίμακα να δούμε κατά πόσο έχουν επιτευχθεί από εμάς που συμμετέχουμε (π.χ. γιατί θέλω να συμμετέχω σε πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης;).
2. **Συγκεκριμένοι στόχοι**, είναι εκείνοι οι στόχοι που τους θέτουμε συνειδητά για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα (π.χ. Ποιος είναι ο σκοπός αυτού του μέρους της διδασκαλίας;).

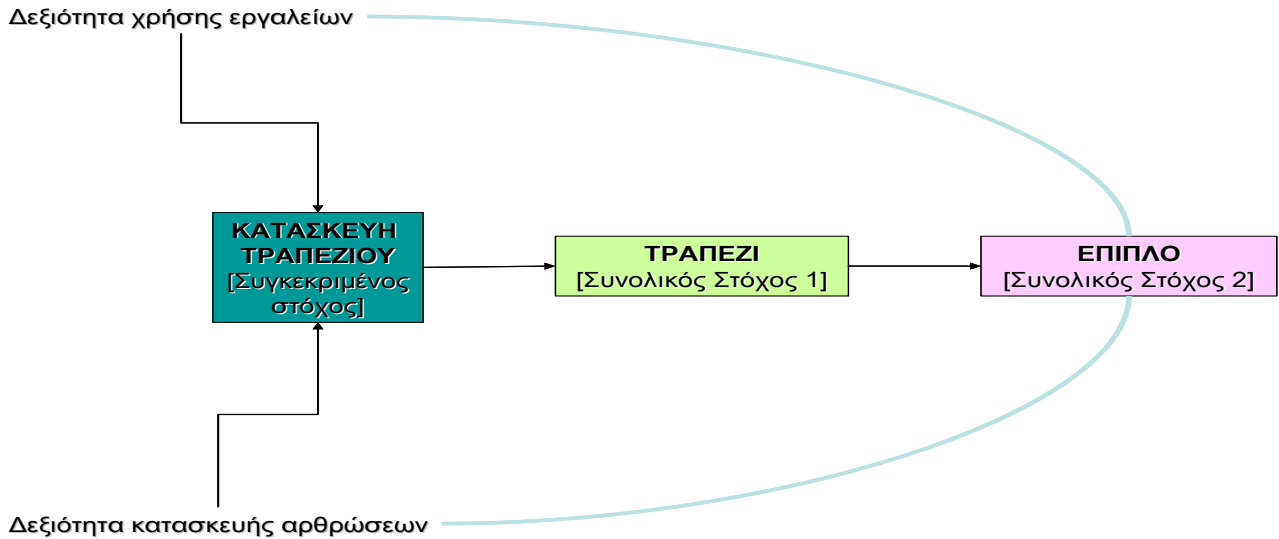
3. **Άμεσοι στόχοι**, είναι εκείνοι οι στόχοι τους οποίους θέτουμε προκειμένου να «σπάσουμε» για διευκόλυνση του συγκεκριμένου στόχους σε δραστηριότητες που θα βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. Με ποιο τρόπο μπορώ να βοηθήσω τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν αυτό το συγκεκριμένο στόχο;)



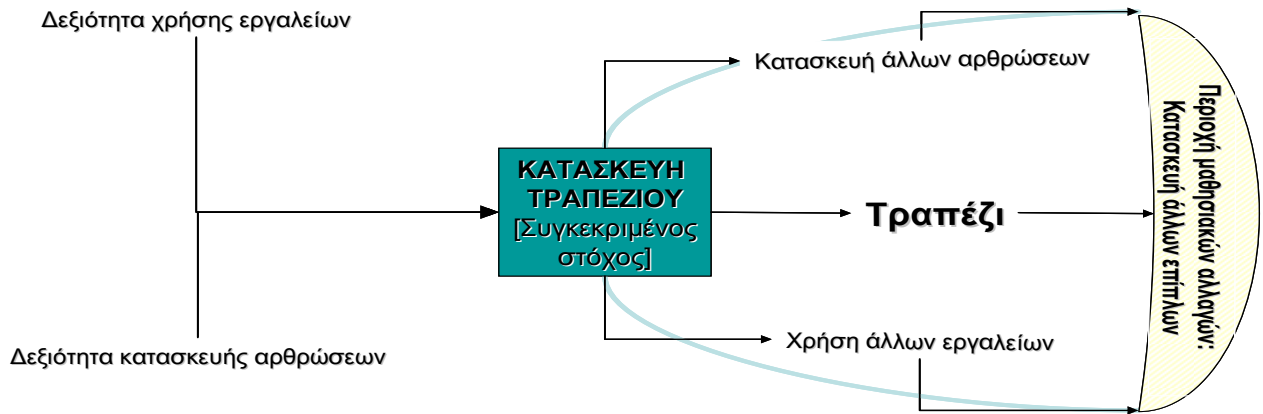
Σχήμα 49

Για τον Eisner υπάρχουν δύο τύποι στόχων: αυτοί που σχετίζονται με τη συμπεριφορά (behavioural) και αυτοί που σχετίζονται με την έκφραση (expressive). Οι στόχοι γενικώς και σε όλα τα επίπεδα συνοδεύονται τόσο από έκφραση κάποιας συμπεριφοράς όσο και αλλαγές στη συμπεριφορά. Αυτό δεν συμβαίνει με απλό και εύληπτο τρόπο. Αυτό που οφείλει ο εκπαιδευτής να κάνει δεν είναι μόνο να θέσει το **τι** ελπίζει ή περιμένει να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι, αλλά κυρίως το **πλαίσιο** μέσα στο οποίο θα εφαρμοσθεί αυτό το τι στη πράξη καθώς και το επίπεδο, το **βαθμό** στον οποίο μπορούν να το εφαρμόσουν με επιτυχία.

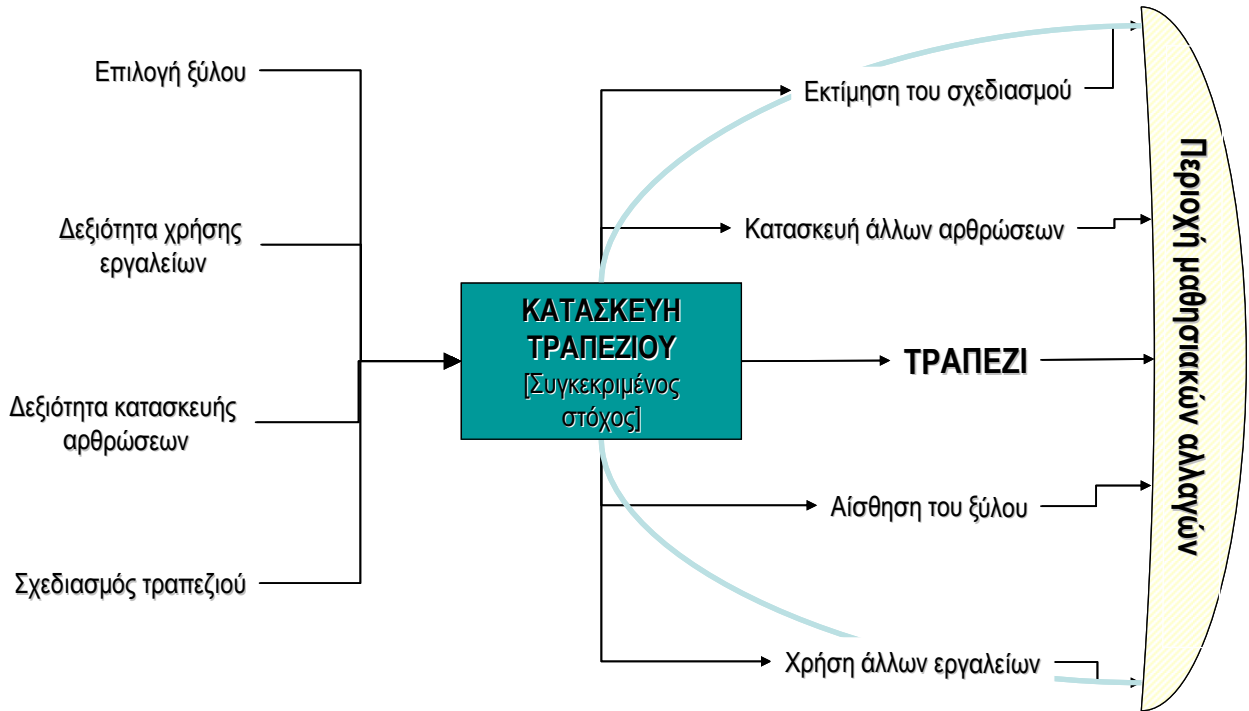
Για την Rogers (1989:99), ο σκοπός περιγράφει τους ευσεβείς πόθους των εκπαιδευτών για το τι θέλουν από τους εκπαιδευόμενους. Οι στόχοι είναι πιο συγκεκριμένοι και ακριβείς τόσο στη σύλληψη όσο και στη σύνταξή τους διότι αναφέρονται στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας με το να περιγράφουν το τι είναι σε θέση να κάνει ο εκπαιδευόμενος μετά το τέλος του προγράμματος.



ΑΝΟΙΓΜΑ ΣΤΟΧΟΥ



ΑΝΟΙΓΜΑ ΣΤΟΧΟΥ I

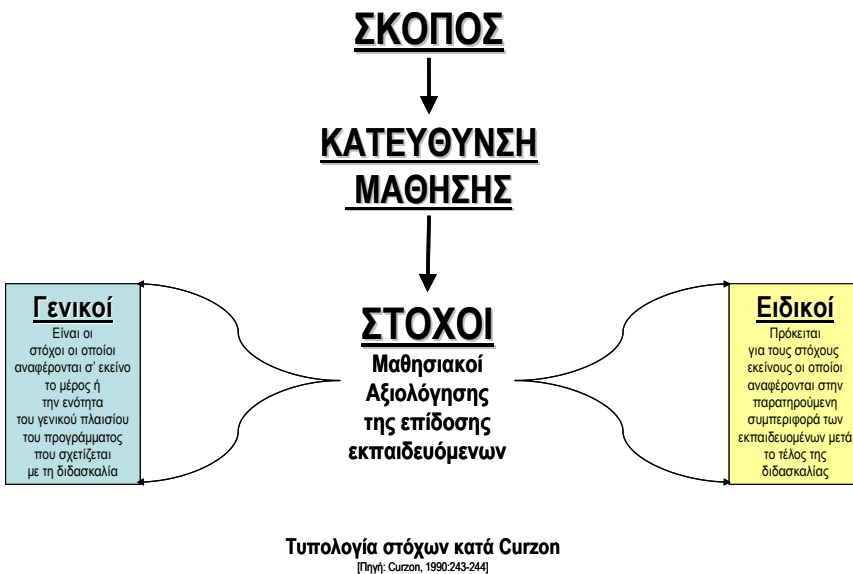
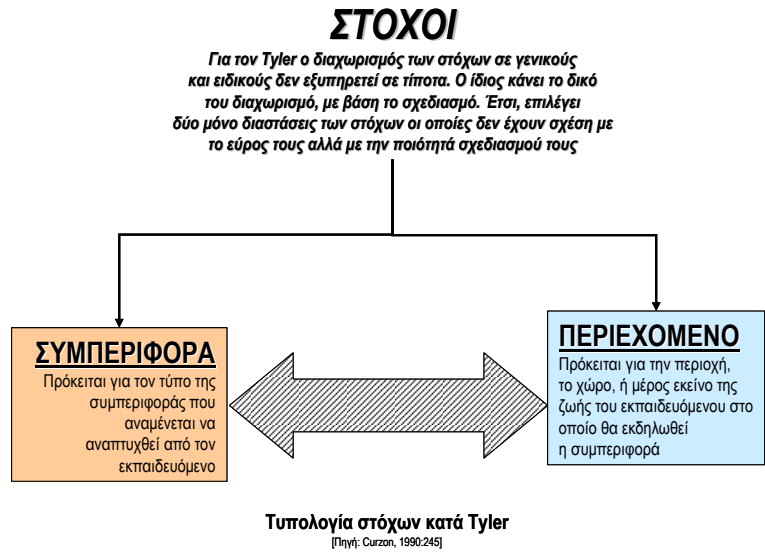


ΑΝΟΙΓΜΑ ΣΤΟΧΟΥ II

Σχήμα 50

ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΜΕΡΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

- Η χρήση μαθησιακών στόχων στην πράξη μπορεί να αντισταθμίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή αντίληψη περί διδασκαλίας. Προϋποθέτει ένα πολύ καλά οργανωμένο σχέδιο δράσης για το οποίο ο εκπαιδευτής είναι άμεσα υπεύθυνος.
- Ο σχεδιασμός ενός γενικού πλαισίου στόχων είναι απαραίτητος, ακόμη και στην περίπτωση που δεν υπάρχουν επιμέρους στόχοι. Οι στόχοι οι οποίοι δεν μπορούν ποτέ να έχουν κοινότυπη μορφή, πρέπει να σχεδιαστούν και να κατηγοριοποιηθούν με λεπτομέρεια, σχηματικά, με αλληλουχία, περίπου από δύο μέχρι πέντε για κάθε μάθημα.
- Ο χρόνος και ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί είναι πολύ σημαντικός και πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά. Μία περίοδος 45 λεπτών είναι η ικανή για την επίτευξη των στόχων οι οποίοι χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα.
- Ο Gagné (1977), υποστηρίζει πως ο σχεδιαστής του προγράμματος, και των στόχων του θα πρέπει να άρει συγκεκριμένες αποφάσεις σχετικά με το γενικό σκοπό του προγράμματος από την αρχή. Θα πρέπει επίσης να αποφασίσει για το εάν το πρόγραμμα θα έχει κάποια ισορροπία σε σχέση με τα αποτελέσματά του και για το εάν οι συγκεκριμένοι στόχοι του προγράμματος ανταποκρίνονται στην διδακτική του προσέγγιση.
- Όλες οι αναφορές και τα στοιχεία που αφορούν στην επίδοση των εκπαιδευομένων σε σχέση με τους στόχους πρέπει να κρατούνται.



- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να πληροφορούνται για το σκοπό και τους στόχους του προγράμματος εκ των προτέρων καθώς και για τον τρόπο καθοδήγησης/διδασκαλίας. Όταν είναι δυνατό να μοιράζονται καταστάσεις με τους στόχους στην αρχή του κάθε μαθήματος γιατί οι στόχοι μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς για τους

εκπαιδευόμενους, αλλά και υλικό για έλεγχο της απόδοσής τους από τους ίδιους.

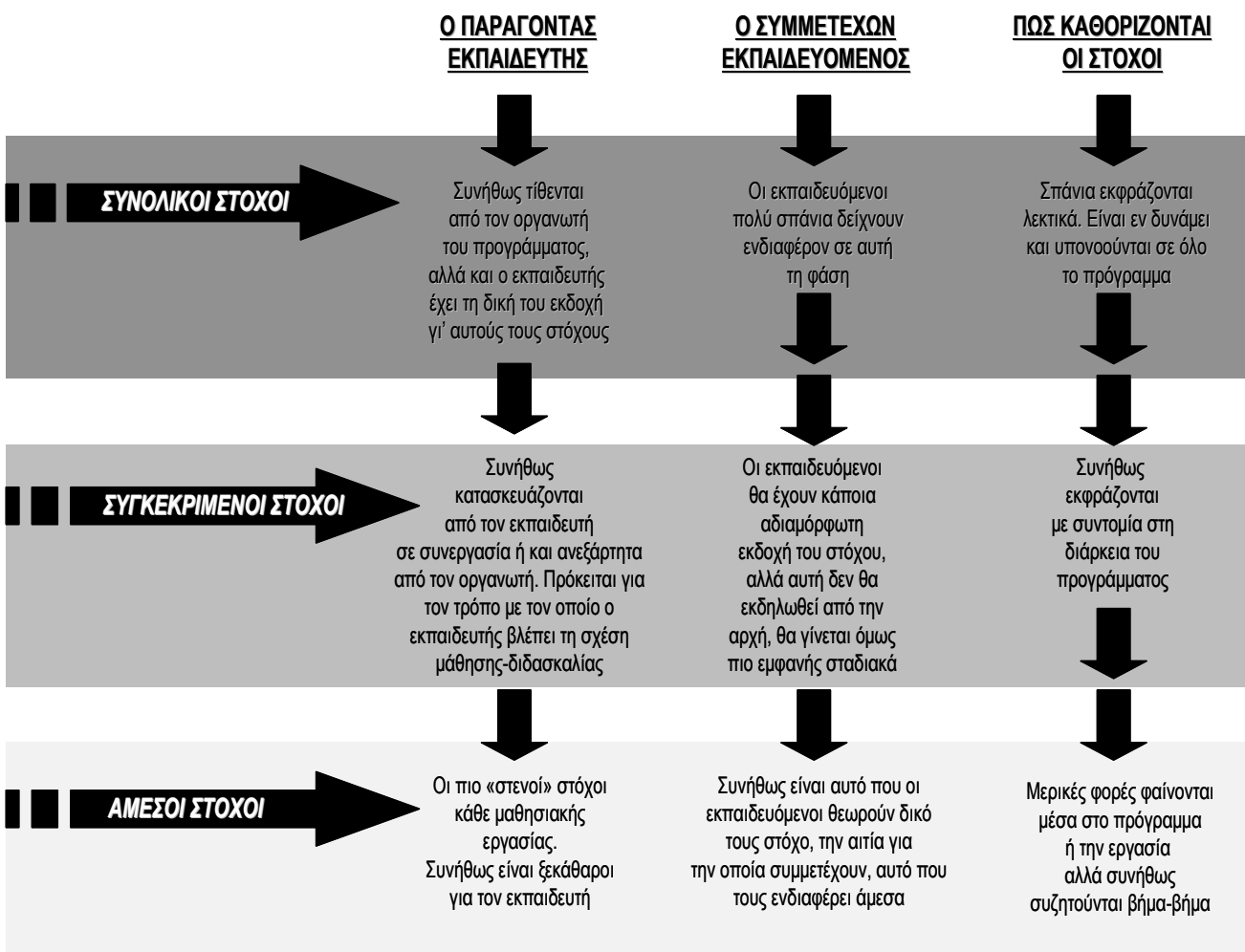
- Η διδασκαλία η οποία στηρίζεται στη χρήση στόχων, μπορεί ωστόσο να δημιουργήσει ένα αυστηρό και βαρύ κλίμα στην τάξη διότι αυξάνονται οι ευθύνες και από τις δυο πλευρές. Αυτό μπορεί να δυσκολέψει και τον ίδιο τον εκπαιδευτή στο διδακτικό έργο του. Αυτό το

“πρόβλημα”, μπορεί να αμβλυνθεί στο βαθμό που είναι εφικτή η δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας για παράδειγμα.

- Η αποτυχία επίτευξης ενός στόχου δεν θα πρέπει να αντιμετωπισθεί –εκατέρωθενως καταστροφή ή συνολική αποτυχία του προγράμματος. Ο ισχυρισμός επίσης πως ένας μη επιτευχθείς στόχος ήταν ένας λανθασμένος στόχος από την αρχή και δεν έπρεπε να μπει στο πρόγραμμα, δεν βοηθά ιδιαίτερα.
- Ο σχεδιασμός μαθησιακών στόχων θα πρέπει να αντιμετωπιστεί μάλλον ως δείκτης προόδου, ως δίοδος για περισσότερη αναζήτηση, παρά ως τερματικό σημείο.

ΕΠΙΠΕΔΑ ΣΤΟΧΩΝ

[Πηγή: Rogers, 1986: 93]



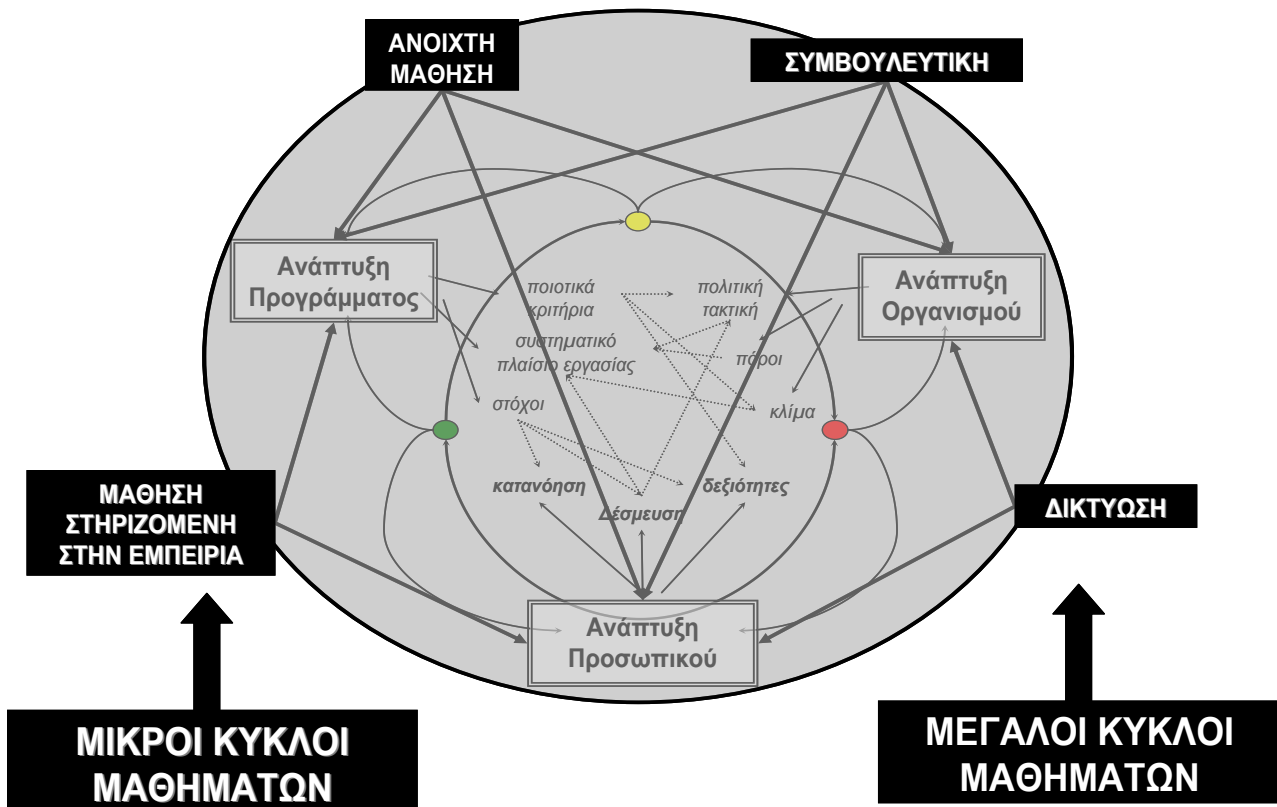
Σχήμα 51

ΑΠΟΦΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αν και δεν υπάρχουν συστηματοποιημένες τυπολογίες για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το περιεχόμενο μάθησης και διδασκαλίας σε ένα πρόγραμμα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά στοιχεία τα οποία συνηγορούν στην πιθανή κατηγοροποίηση των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας. Οι Καψάλης & Βρεττός (1997:181) σημειώνουν πως τα προβλήματα που σχετίζονται με τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας είναι δύο. Το πρώτο αφορά στην επιλογή των περιεχομένων και το δεύτερο στη διάταξή τους. Με βάση τις

περιορισμένες αναφορές στη βιβλιογραφία ωστόσο υπάρχουν κάποιες προτάσεις και χαρακτηριστικά που αν και δεν δίνουν κάποια τελική λύση στο πρόβλημα που διαπιστώνεται και η έκταση του οποίου είναι πολύ μεγαλύτερη στη Σ.Ε. από ότι στη Σχολική Εκπαίδευση, ωστόσο μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτή να προσανατολιστεί προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την οργάνωση των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα παρακάτω (η σειρά είναι τυχαία):

- Μαθησιακός και διδακτικός χρόνος
- Ενδιαφέροντα και ανάγκες των εκπαιδευομένων
- Φιλοσοφία του προγράμματος Κοινή γνώση και εκπαιδευτικές αξίες
- Ορισμός του αντικειμένου (τι μαθαίνεται) Πως γίνεται η επιλογή του αντικειμένου
- Ποσότητα και διάρθρωση παρεχόμενων πληροφοριών (πόσο χρειάζεται και πως οργανώνεται)
- Ο ρόλος του εκπαιδευτή
- Στρατηγικές απόκτησης γνωστικών πληροφοριών
- Προσδιορισμός των μαθησιακών στιγμών (βημάτων κατά τον Rogers, τα οποία συνιστούν το μαθησιακό επεισόδιο)



Σχήμα 52

Συγκεκριμένα:

Μαθησιακός και διδακτικός χρόνος

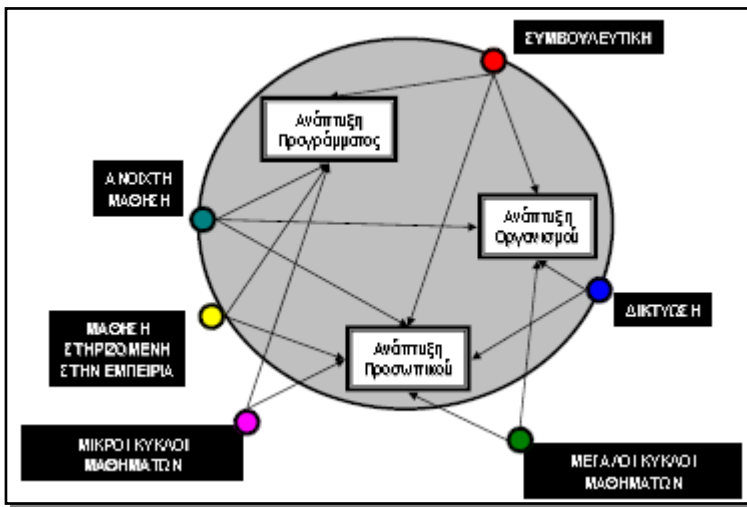
Δεν πρόκειται για την ίδια έννοια. Ο διδακτικός χρόνος διαφοροποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον μαθησιακό και δεν συμπίπτει απαραίτητα με αυτόν. Ο χρόνος διδασκαλίας είναι συνήθως περιορισμένος. Έχει συγκεκριμένη διάρκεια και καθορίζεται από τον οργανωτή του προγράμματος. Ο μαθησιακός από την άλλη δεν έχει σαφή διάρκεια και πολύ περισσότερο δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα με την έννοια πως προσαρμόζεται και αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις προτεραιότητες των συμμετεχόντων και όχι απαραίτητα μέσα στο πλαίσιο της

διδασκαλίας. Χαρακτηριστικός είναι ο διαχωρισμός που κάνει η Rogers (1989:104κ.εξ.) σε φάσεις πριν το πρόγραμμα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος και μετά το πρόγραμμα για να δώσει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εξοικειωθούν με τη φύση και το περιεχόμενο του προγράμματος αλλά και για να επαναπροσδιορίσουν την αξία του σε σχέση με τη δική τους εμπειρία.

Ενδιαφέροντα και ανάγκες των εκπαιδευομένων

Εδώ δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση από τα όσα συζητήσαμε σχετικά με την διάγνωση και την καταγραφή των μαθησιακών αναγκών. Πιο απλά οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά και με βάση την εμπειρία τους -οποία θα πρέπει έτσι κι αλλιώς να αναγνωριστεί από τον εκπαιδευτή στο πλαίσιο κάθε προγράμματος Σ.Εστην επιλογή και την οργάνωση/διάρθωση των περιεχομένων (βλ. σχήμα).

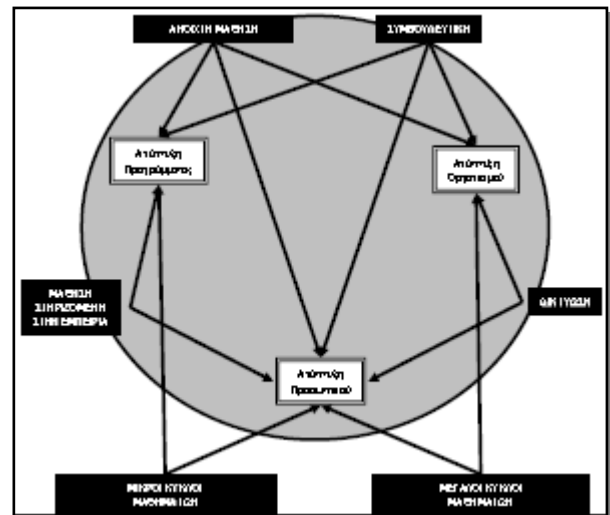
Φιλοσοφία του προγράμματος – Κοινή γνώση και εκπαιδευτικές αξίες



Η γενική αντίληψη σχετικά με τη φιλοσοφία του προγράμματος και τον τρόπο που αυτή επιδρά στην επιλογή των περιεχομένων μάθησης, σχετίζεται με την κοινωνιολογική κατανόηση της φύσης της γνώσης από τη μια, αλλά και με την κυρίαρχη κουλτούρα και την επιρροή που ασκεί στο σύστημα αξιών όπως διατυπώνει ο Jarvis (1985:73κ.εξ.). Η τελική διαπίστωση φυσικά είναι πως είναι σημαντικό να καθορίζονται τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας με βάση τον τύπο του

προγράμματος και όχι με βάση κάποιο σύστημα αξιών. Επειδή όμως τα περιεχόμενα μάθησης και διδασκαλίας δεν είναι ανεξάρτητα από το γενικό σκοπό και τους στόχους του προγράμματος η συμμετοχή κάποιου συστήματος αξιών ακόμη κι αν αυτό δεν προέρχεται από την κυρίαρχη κουλτούρα, είναι αναπόφευκτη. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση που ο τρόπος με τον οποίο τοποθετούνται οι στόχοι -έτσι τουλάχιστον όπως προσεγγίζονται από τον Bloom είναι κοινός για κάθε πρόγραμμα, δεν συμβαίνει το ίδιο και με το περιεχόμενο το οποίο καθορίζεται από το είδος της παρεχόμενης γνώσης αλλά και από το σύνολο των εκπαιδευτικών αξιών που αντιπροσωπεύεται από αυτή τη γνώση. Ο Lawson

ασχολήθηκε επισταμένα με το τι είναι και τι δεν είναι εκπαίδευση, με το κατά πόσο και πως η εκπαίδευση εξυπηρετείται και εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών και με ποιο τρόπο τα περιεχόμενα μάθησης ανταποκρίνονται σε αυτή την προσδοκία. Ο Lawson (1982:69 κ.εξ.) διαπιστώνει ακόμη πως στη βιβλιογραφία υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός που καθορίζει και το είδος των περιεχομένων που επιλέγονται σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτός ο διαχωρισμός αναφέρεται από τη μια στην εκπαίδευση και τα περιεχόμενα της με στόχο την αλλαγή, την εξέλιξη και την ανάπτυξη των





εκπαιδευομένων. Αυτού του είδους ο ορισμός δίνει ταυτότητα σε αυτό που ο ίδιος ονομάζει εξωτερική νομιμοποίηση της εκπαίδευσης (extrinsic justification). Από την άλλη ωστόσο υπάρχει και η άποψη των περιεχομένων της εκπαίδευσης που αφορά κυρίως σε αξίες (intrinsic justification), και η οποία δεν εξυπηρετεί κάποιο κοινωνικό ή οικονομικό ή άλλο ευρέως αποδεκτό σκοπό αλλά είναι εκπαίδευση *per se*. Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό ο Lawson κάνει την κριτική του σε όλους όσους υπερασπίζονται αυτόν το διαχωρισμό (κυρίως τον Peters), καταλήγει στο συμπέρασμα πως δεν είναι πως θα πρέπει να υπάρχει ένας τρόπος με τον οποίο να γεφυρωθεί ουσιαστικά αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ του τι θεωρείται ως εκπαιδευτικά αναγκαίο και σε αυτό που θεωρείται ως «κοινή γνώση». Η κοινή γνώση (public ή common knowledge) κατά τον Lawson (1979:68) δεν είναι παρά ένα χαρακτηριστικό της Δυτικής κουλτούρας το οποίο έχει ενσωματωθεί μέσα σε κάθε σώμα γνώσης και η οποία βοηθά στο να παρατηρούμε και να εκτιμούμε την πραγματικότητα. Και συνεχίζει πως σε γενικές γραμμές τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων και των προγραμμάτων Σ.Ε, αντλούν τους στόχους τους από ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών αξιών. Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει γνωστικές πληροφορίες πολύ συγκεκριμένες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες και σχετικές με ένα συγκεκριμένο σύνολο δεξιοτήτων. Θεωρούνται σχετικές με την έννοια ότι η εκπαίδευση καθορίζεται ως η διαδικασία εκείνη που οδηγεί στην απόκτηση της συγκεκριμένης γνώσης και στην κατοχή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Ολοκληρώνοντας, σημειώνει πως το περιεχόμενο μάθησης και διδασκαλίας σε ένα πρόγραμμα Σ.Ε, δεν είναι κενό αξιών (όχι απλά τι διδάσκουμε αλλά και για ποιο λόγο το διδάσκουμε).

Ορισμός του αντικειμένου (τι μαθαίνεται) Πως γίνεται η επιλογή του αντικειμένου

Με τον όρο αντικείμενα μάθησης και/ή διδασκαλίας εννοούμε συνήθως στο περιεχόμενο που προσφέρεται νέα γνώση ή πληροφορία στους συμμετέχοντες με στόχο την ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών τους. Αυτός ωστόσο ο ορισμός δεν περιλαμβάνει μόνο το γνωστικό περιεχόμενο του αντικειμένου μάθησης αλλά αναφέρεται και στη τη φύση, στο είδος των περιεχομένων. Το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα για την οργάνωση των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας σε προγράμματα Σ.Ε, είναι η μέθοδος επιλογής τους. Οι Καψάλης & Βρεττός (1997:191) θεωρούν πως το πρόβλημα υφίσταται διότι: α. τα περιεχόμενα παλιώνουν γρήγορα, β. ο συνδυασμός σκοπών και περιεχομένων οδηγεί στην αμφισβήτηση ή αναθεώρηση όσων περιεχομένων δεν πείθουν για την αξία τους, γ. δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων οι οποίοι δεν είναι άμεσα εξαρτημένοι από τα περιεχόμενα, και δ. επειδή είναι δυνατό να επιστρατευθούν περισσότερα από ένα περιεχόμενα για την επίτευξη ενός σκοπού. Από την θεωρητική έρευνα του Squires (1987:7κ.εξ.), προκύπτει πως στο συγκεκριμένο θέμα της επιλογής των κατάλληλων περιεχομένων μάθησης για το κατάλληλο πρόγραμμα (τι μαθαίνεται), διαπιστώνεται η ύπαρξη δύο γενικών προβλημάτων. Το πρώτο, το οποίο είναι και πιο εμφανές, αφορά στο ότι η έμφαση στη διαδικασία μάθησης οδηγεί σε ορισμένες περιπτώσεις στην χωρίς κριτική, αποδοχή της άποψης πως όσο πιο περίπλοκο είναι το περιεχόμενο τόσο το καλύτερο για το πρόγραμμα και τους συμμετέχοντες. Αυτό οδήγησε κατά καιρούς -ειδικά στα σχολικά προγράμματα- να μη δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε ό,τι αφορά την επίλυση προβλημάτων η οποία συνδέεται πιο άμεσα με την ικανοποίηση των αναγκών των συμμετεχόντων σε προγράμματα Σ.Ε. Ωστόσο, και παρά το γεγονός πως η επίλυση προβλημάτων μέσω της προσφοράς συγκεκριμένων περιεχομένων μάθησης είναι ιδιαίτερα σημαντική, αυτό δεν σημαίνει πως είναι και απαραίτητη. Η απόφαση αυτή εξαρτάται από την ανάλυση τόσο της εσωτερικής δομής του αντικειμένου μάθησης, όσο και από τους στόχους του προγράμματος. Η σχέση μεταξύ 'γεγονότων' και 'στρατηγικών', μπορεί να διαφέρει από αντικείμενο σε αντικείμενο. Ένα επιπλέον στοιχείο είναι και τα τι θα κάνουν οι συμμετέχοντες μαθαίνοντας τα συγκεκριμένα περιεχόμενα μετά το τέλος του προγράμματος (π.χ. σύνδεση με αγορά εργασίας). Το άλλο



λιγότερο εμφανές πρόβλημα που αφορά στην επιλογή είναι το ότι το κάθε αντικείμενο έχει τη δική του υποκουλούρα, τα δικά του χαρακτηριστικά και τη δική του γλώσσα. Δεν είναι ίδιος ο τρόπος με τον οποίο μιλούν οι ιστορικοί για παράδειγμα για το δικό τους αντικείμενο με τον τρόπο που μιλούν οι φυσικοί ή οι οικονομολόγοι. Ακόμη και στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται ίδιοι όροι (π.χ. θεωρία, ανάλυση, εφαρμογή) το περιεχόμενο αυτών των όρων διαφέρει από αντικείμενο σε αντικείμενο. Το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι να βρεθεί ένας τρόπος ένας ενιαίος γλωσσικός κώδικας στο περιεχόμενο μάθησης, με στόχο την καλύτερη συνεργασία των συμμετεχόντων μεταξύ τους αλλά και την αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο ο καθένας εκτιμά τη δική του ερμηνεία σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά του δικού του αντικειμένου. Ο Robinsohn (1981:47) διατυπώνει τρία βασικά κριτήρια επιλογής των περιεχομένων: 1. Η σημασία του αντικειμένου στο πλέγμα της επιστήμης, 2. Τη συμβολή του αντικειμένου στην κατανόηση του κόσμου, και 3. Το ρόλο και τη χρησιμότητα του αντικειμένου στην ιδιωτική και δημόσια ζωή. Ο Squires καταλήγει πως αυτό το οποίο θα πρέπει επομένως να διδάσκεται εξαρτάται από τον ορισμό που δίνουμε στο αντικείμενο μάθησης. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για το τι οφείλει να αποτελεί αντικείμενο μάθησης και τι όχι είναι όμως πάρα πολλές (π.χ. ανθρωπιστικές προσεγγίσεις ή προσεγγίσεις που αφορούν στην ζωή και την εργασία). Οι Καψάλης & Βρεττός (1997:184κ.εξ.) καταλήγουν πως τα κριτήρια επιλογής των περιεχομένων διδασκαλίας -αν και αναφέρονται στη σχολική εκπαίδευση αυτό δεν ακυρώνει τη νομιμότητά τους για προγράμματα Σ.Ε.είναι η αρχή της σφαιρικότητας, δηλ. η όσο το δυνατό πιο γενική παροχή γνώση, αντίληψη παλιά ωστόσο ανανεώσιμη, η αρχή «θάρρος στα κενά», δηλ. η περικοπή κάποιων περιεχομένων για την εμβάθυνση σε άλλα, η αρχή του παραδειγματικού, δηλ. η στροφή προς την ποιοτική έναντι της ποσοτικής διδασκαλίας με στόχο την παραδειγματική διδασκαλία δηλ. τη διδασκαλία συγκεκριμένων παραδειγμάτων ή γνώσεων αντιπροσωπευτικών μιας γνωστικής περιοχής.

Ποσότητα και διάρθρωση παρεχόμενων πληροφοριών (πόσο χρειάζεται και πως οργανώνεται)

Η διαδικασία εδώ είναι πιο περίπλοκη και πιο απαιτητική απ' όσο φαντάζεται κανείς. Ο Rogers (1986:135-137) θεωρεί πως η ποσότητα -στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό καθορίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Kidd (1978:282) θεωρεί πολύ σημαντική την έρευνα (exploration) του αντικειμένου μάθησης προκειμένου να επιλέξουμε το τι είναι και τι δεν είναι σημαντικό καθορίζοντας με τον τρόπο αυτό την ποσότητα των παρεχομένων πληροφοριών. Όσον αφορά στη διάταξη των περιεχομένων, οι Καψάλης & Βρεττός (1997:196κ.εξ.) διατυπώνουν τη δική τους ερμηνεία η οποία α και δεν ανταποκρίνεται στα προγράμματα Σ.Ε μιας και αναφέρεται στα σχολικά προγράμματα, μπορεί να δώσει κάποιες ιδέες για την οργάνωση των περιεχομένων στη Σ.Ε. Πιο συγκεκριμένα προτείνουν: τη διάταξη κατά σχολικές βαθμίδες και τάξεις (αυτό ενδεχομένως να αφορά προγράμματα Σ.Ε που έχουν διάρκεια και δεν είναι αυτοτελή). Τη διάταξη κατά ομόκεντρους κύκλους δηλ. τα ίδια περιεχόμενα διδάσκονται όχι σε ένα αλλά σε πιο πολλά προγράμματα. Τη διάταξη κατά μαθήματα, δηλ. την οργάνωση κατά θεματικές περιοχές ή κλάδους. Τη διάταξη κατά ομοειδείς ομάδες-μπλόκ μαθημάτων, δηλ. τα συγγενή θέματα κατατάσσονται στην ίδια θεματική ομάδα. Τη διάταξη με βάση «συγγενή» αντικείμενα διδασκαλίας, δηλ. την αναζήτηση κοινών σημείων και συνδέσμων μεταξύ των διαφόρων αντικειμένων ή θεματικών ενοτήτων. Και την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, δηλ. τη διδασκαλία κατά οργανικές ενότητες και όχι με βάση τα αποσπασματικά περιεχόμενα. Το ερώτημα φυσικά είναι κατά πόσο μία τέτοια διάταξη βοηθά τον εκπαιδευτή αλλά και τους εκπαιδευόμενους στην οργάνωση των περιεχομένων μάθησης στο πρόγραμμα Σ.Ε στο οποίο συμμετέχουν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή



Ο Rogers (1986:140), καθορίζει τέσσερις (4) περιοχές δράσης στον τομέα αυτό για τον εκπαιδευτή. Η πρώτη αφορά στον καθορισμό της γενικής προσέγγισης των περιεχομένων μάθησης. Η δεύτερη αφορά στην επιλογή του τι θα αποτελέσει αντικείμενο μάθησης (και τι όχι). Η τρίτη για το πόσο από το περιεχόμενο μάθησης μπορεί να καλυφθεί στο χρόνο που διατίθεται. Η τέταρτη τέλος αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες θα ανταποκριθούν στο περιεχόμενο μάθησης (βλ. σχήμα). Για τον Rogers η ευαισθησία του εκπαιδευτή στις ανάγκες των συμμετεχόντων είναι αυτή που θα καθορίσει στο τέλος την προσέγγιση στο περιεχόμενο μάθησης (ανάλογα με το αν είναι απολυταρχική ενδεχομένως να οδηγήσει στην από-μάθηση/unlearning).

Στρατηγικές απόκτησης γνωστικών πληροφοριών

Οι στρατηγικές απόκτησης γνωστικών πληροφοριών αν και φαίνονται περισσότερο σχετικές με τους στόχους του προγράμματος, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και το περιεχόμενό του. Είναι απαραίτητο στο περιεχόμενο μάθησης και διδασκαλίας ενός προγράμματος Σ.Ε, να αναγνωρίσουμε το κατά πόσο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένους τρόπους απόκτησης γνωστικών πληροφοριών, διότι αυτό θα διευκολύνει και τον εκπαιδευτή και τους συμμετέχοντες να εκμεταλλευτούν την προηγούμενη γνωστική τους εμπειρία και να προσαρμόσουν τη νέα γνώση στη παλιά. Ο Lovell (1987:50), διαπιστώνει πως το μεγαλύτερο μέρος των πληροφοριών που λαμβάνουμε και τις οποίες καλούμαστε να αναπαράγουμε μας έρχονται σε λεκτική μορφή (προφορική ή γραπτή). Με βάση αυτή τη διαπίστωση καταλήγει σε συγκεκριμένες στρατηγικές οι οποίες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στα περιεχόμενα μάθησης προκειμένου να διευκολύνουν την κατανόηση των όσων διδάσκονται και κατ' επέκταση των όσων μαθαίνονται ως νέα κατά βάση γνώση. Συγκεκριμένα προτείνει την ανάλυση των λεκτικών πληροφοριών, την σύνδεσή τους με την υπάρχουσα εμπειρία, την επισήμανση συγκεκριμένων στοιχείων για την αποφυγή της 'παπαγαλίας' ή της ρουτίνας στη μάθηση, και τέλος την δημιουργία νέων εννοιών οι οποίες θα συνδεθούν με τις παλαιές έννοιες με στόχο την καλύτερη κατανόηση των νέων. Ακόμη επισημαίνει πως ορισμένες από τις στρατηγικές που θα πρέπει να περιλαμβάνονται μέσα στα περιεχόμενα μάθησης με στόχο την επίλυση προβλημάτων που αποτελεί και το σημαντικότερο ίσως στόχο στα προγράμματα Σ.Ε, είναι και ο προσδιορισμός του τι είναι αυτό που καθορίζει ένα πρόβλημα, η παραγωγική και η αναπαραγωγική σκέψη, σχέδιο ελέγχου της συμπεριφοράς, και η λειτουργική σταθερότητα, δηλαδή η δυνατότητα να δούμε την πιθανότητα χρήσης ενός αντικειμένου το οποίο συνδέσαμε μέχρι εκείνη τη στιγμή με μία διαδικασία, με κάποια άλλη διαδικασία η οποία ενδεχομένως να θεωρούνταν άσχετη μέχρι τότε με το αντικείμενο.

ΜΕΡΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ²⁷⁰

Αμέσως μετά τη στοχοθεσία και την επιλογή των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας το επόμενο βήμα είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου μέσω της οποίας θα «καλυφθούν» οι επιμέρους στόχοι. Αν και δεν υπάρχει κάποια γενική συνταγή για το ποια μέθοδος είναι κατάλληλη για κάθε πρόγραμμα, υπάρχουν κάποιες γενικές κατευθύνσεις. Ένα γενικό παράδειγμα περιλαμβάνει και τα εξής:

1. Παρουσίαση του προγράμματος ή της ενότητας και ενημέρωση των εκπαιδευομένων ώστε να κατανοήσουν το αντικείμενο με μία ή περισσότερες *διαλέξεις*.
2. Χρήση του «*παίξιμου ρόλων*» ή *υποδειγματικής διδασκαλίας* ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μία ιδέα για το αντικείμενο που θα διδαχθούν.
3. Οργάνωση *ομάδων συζήτησης* για να αναλυθούν πιθανά προβλήματα, να σκεφθούν και να αναπτύξουν στάσεις σχετικά με το αντικείμενο που θα διδαχθούν.
4. Συνοδευτική χρήση *γραπτών εργασιών και ασκήσεων*.

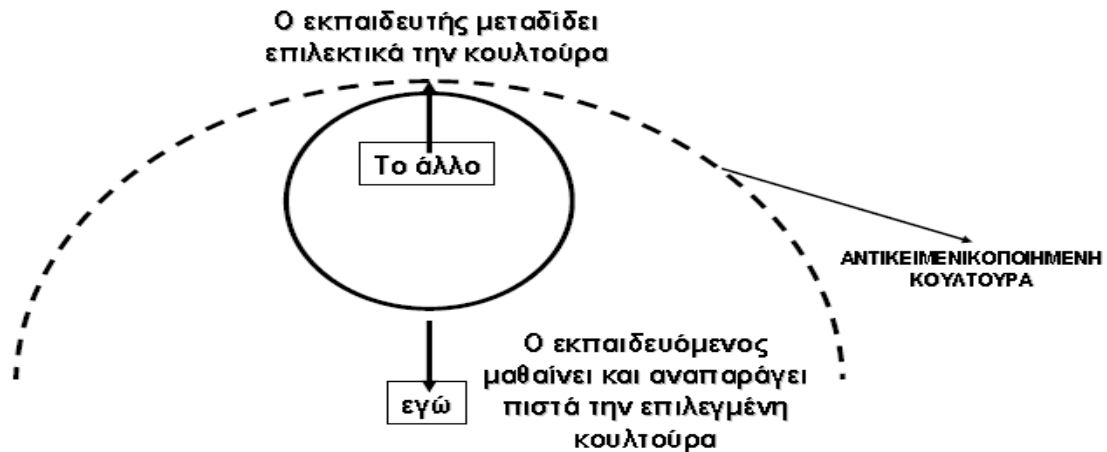
²⁷⁰ Προσαρμογή από Staton, 1960:55 κ.εξ., Jarvis, 85:κ.εξ.

Υπάρχουν ωστόσο και πιο γενικές κατευθύνσεις (στρατηγικές για τον Giroux) που κατηγοριοποιούν τις μεθόδους (διδασκαλίας) σε τρεις πολύ ευρείς τομείς. Αυτοί είναι:

- Διδακτικές μέθοδοι (εκπαίδευση από πάνω προς τα κάτω).
- Σωκρατικές πρακτικές (εκπαίδευση μεταξύ ίσων).
- Πρακτικές διευκόλυνσης (εκπαίδευση από πάνω προς τα κάτω ή εκπαίδευση μεταξύ ίσων ανάλογα με τον τρόπο που εξασκείται η μέθοδος).

Τυπική εικόνα Διδασκαλίας

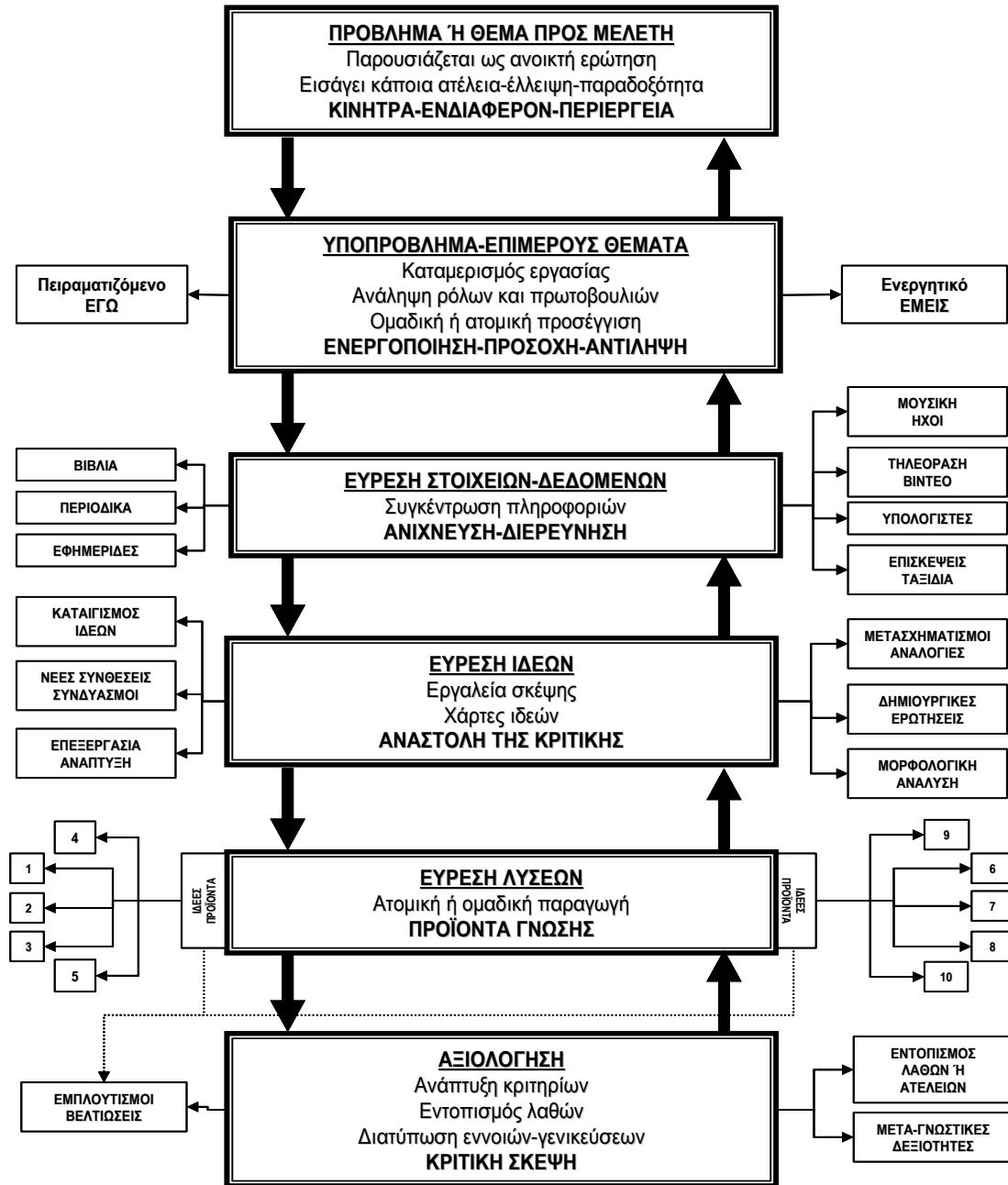
Πηγή: Jarvis, 1983:121



Σχήμα 53

Πέρα όμως από τις γενικές αυτές κατηγορίες μεθόδευσης της διδασκαλίας σε προγράμματα Σ.Ε., υπάρχει και αυτό που κατά τον Giroux (1981), τον Rogers (1969), τον Knowles (1980) και άλλους έχει να κάνει με τον εσωτερικό κόσμο των εκπαιδευομένων. Τον 'εαυτό'. Επιπλέον υπάρχει και η γενικότερη αντίληψη περί κύκλων μάθησης όπως τους αντιλαμβάνεται ο Mezirow (1981), οι Kolb & Fry (1975) και ο Jarvis (1983) (βλέπε σχετικά σχήματα). Τα βασικά σημεία της προσέγγισής τους είναι τα παρακάτω:

- Εμπειρία.
- Στοχασμός.
- Γενίκευση.
- Έλεγχος.



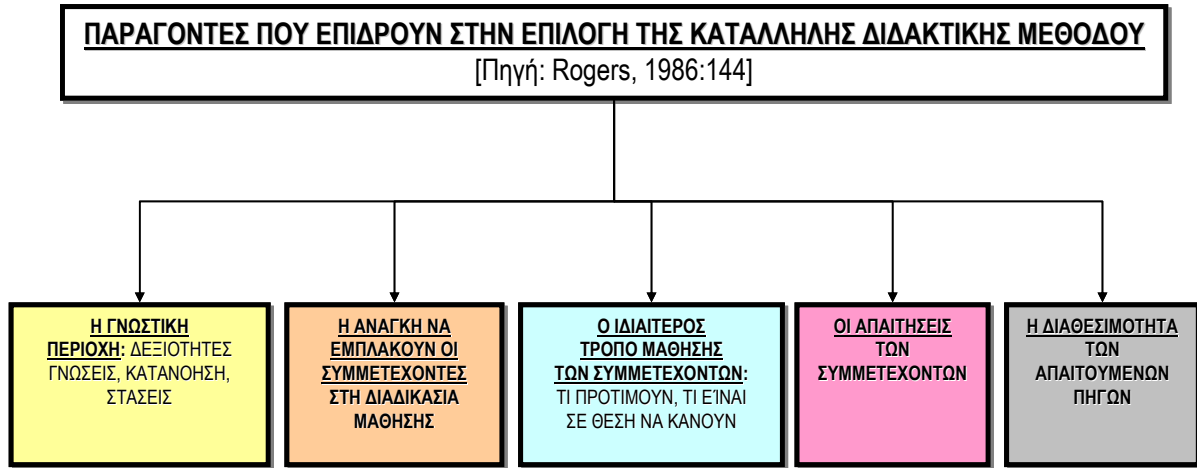
Σχήμα 54

Διάγραμμα Δημιουργικής Διδακταίας

Η παραπάνω προσέγγιση σχετίζεται άμεσα με μεθόδους μάθησης στους ενήλικους. Σημειώνω ιδιαίτερα την προσέγγιση του Mezirow σχετικά με τα επίπεδα στοχασμού που συνδέεται με τον τρόπο μάθησης στους ενήλικους:

1. **Στοχασμός:** εξοικείωση με συγκεκριμένες αντιλήψεις.
2. **Συναισθηματικός στοχασμός:** εξοικείωση με το πώς αισθάνεται αυτός που λαμβάνει τις συγκεκριμένες αντιλήψεις.
3. **Διαφοροποιητικός στοχασμός:** αποτίμηση της ισχύος των παραπάνω αντιλήψεων.
4. **Κριτικός στοχασμός:** δημιουργία και εξοικείωση με κρίσεις σχετικές με τις παραπάνω αντιλήψεις.
5. **Θεμελιώδης ή Αξιολογικός στοχασμός:** αξιολόγηση του τρόπου και της λογικής βάσης των παραπάνω κρίσεων.

6. **Ψυχογενής στοχασμός:** αναγνώριση της συνήθειας να κρίνουμε με βάση ένα περιορισμένο σύνολο πληροφοριών.
7. **Θεωρητικός στοχασμός:** εξοικείωση με της αντίληψη πως οι λόγοι για τους οποίους οδηγούμαστε σε περιορισμένη κρίση είναι ορισμένες δεδομένες πολιτισμικές και ψυχολογικές αξιώσεις οι οποίες εξηγούν την ανθρώπινη εμπειρία με μη ικανοποιητικό τρόπο.



Σχήμα 55

ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΣΟΜΙΩΣΗΣ

Τα παιχνίδια προσομοίωσης εντάσσονται μέσα στο ευρύτατο πλαίσιο διδακτικών τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας που κατά κύριο λόγο σχετίζεται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις -αν όχι εξειδίκευση από όσους τα οργανώνουν. Απαιτούν επίσης την προηγούμενη εμπέδωση γνωστικών πληροφοριών οι οποίες αφορούν στην ανάληψη ρόλων (κατά κύριο λόγο επαγγελματικών) και στοχεύουν:

- Στην ανάληψη δράσης σε εργασιακό περιβάλλον
- Στη λήψη αποφάσεων
- Στην οργάνωση και υλοποίηση στρατηγικών σχεδίων
- Στον έλεγχο των δυνατοτήτων αλλά και των δεξιοτήτων των εργαζομένων
- Στην ανάπτυξη κοινωνικού προφίλ από μέρος των εργαζομένων
- Στο χειρισμό πολλαπλών μεταβλητών στο χώρο εργασίας.

Ο όρος προσομοίωση (simulation) παραπέμπει άμεσα στη δημιουργία ενός εικονικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο –θεωρητικά τουλάχιστον– θα πρέπει να ενταχθούν και να δράσουν οι συμμετέχοντες. Δεν πρόκειται για τη δημιουργία ενός μη πραγματικού περιβάλλοντος ούτε και για την οργάνωση ενός περιβάλλοντος εργασίας το οποίο είναι αντίγραφο του πραγματικού. Το κέντρο βάρους δεν πέφτει στο περιβάλλον ή στο χώρο αλλά στις δεξιότητες των συμμετεχόντων και στο πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε πραγματικές συνθήκες. Σε κάποιο βαθμό η χρήση έτοιμων λογισμικών για χρήση σε υπολογιστές έχει επίσης ταυτισθεί με την προσομοίωση. Θα πρέπει όμως να γίνει διάκριση μεταξύ των συνθηκών προσομοίωσης (simulation variables) που επιβάλλει ένα λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί σε έναν υπολογιστή και των παιχνιδιών προσομοίωσης (simulation games) που απαιτούν την άμεση και ζωνχή παρουσία των συμμετεχόντων μέσω της ανάληψης συγκεκριμένων ρόλων οι οποίοι εντάσσονται σε ένα «σενάριο» στο οποίο προδιαγράφεται τόσο η έκταση του ρόλου (υποχρεώσεις, καθήκοντα, όρια) όσο και οι συνθήκες προσομοίωσης, αλλά δεν μπορεί να προδιαγραφεί άμεσα το αποτέλεσμα βάσει του τρόπου αντίδρασης των συμμετεχόντων, κάτι το οποίο προβλέπεται στα

λογισμικά πακέτα προσομοίωσης για χρήση σε υπολογιστές (μέθοδος σωστού-λάθους ή επιβράβευσης-επίπληξης).

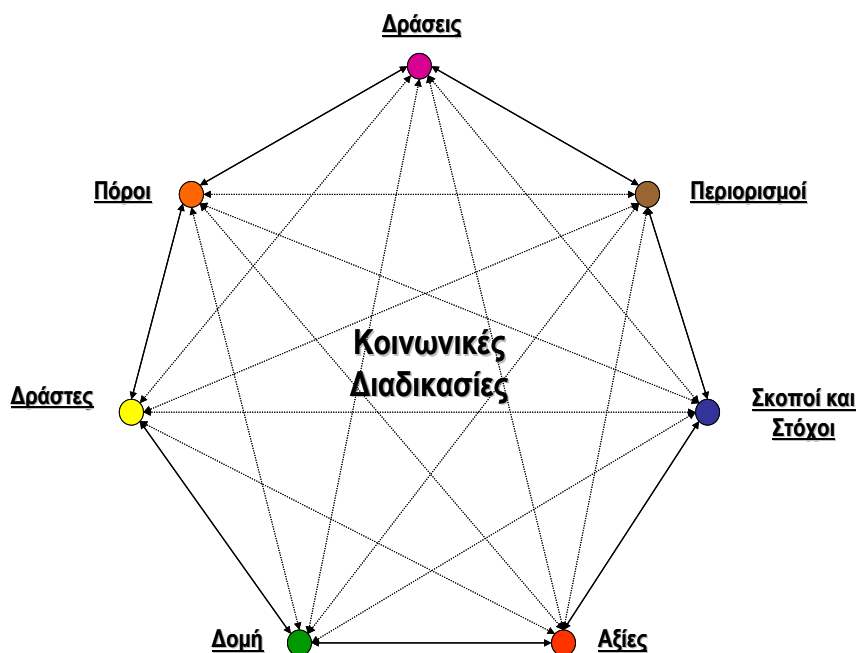
Τα στοιχεία που δίνονται στη συνέχεια αφορούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση παιχνιδιών προσομοίωσης σε σχέση με οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα ή ακόμη και πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή προγράμματος κατάρτισης (επιχειρηματικότητα, σχέσεις με εργοδότες, σχέσεις με υπαλλήλους, ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κλπ.).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ένα παιχνίδι προσομοίωσης θα πρέπει να έχει απαραίτητα τα παρακάτω συστατικά στοιχεία:

1. Οργάνωση ενός **λειτουργικού συστήματος**
2. Αξιοποίηση του **πληροφοριακού υλικού**
3. Συγγραφή **σεναρίου** ή αφηγηματικού κειμένου για τον καθορισμό των ρόλων και των δράσεων που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες
4. **Διανομή των ρόλων** που προβλέπονται από το σενάριο
5. Οργάνωση των **μεταβλητών** ή των **συνθηκών δράσης** συμπεριλαμβανομένων και των φυσικών χώρων.
6. **Μεθοδολογία δράσης** ή σκηνοθεσία

Πιο αναλυτικά ένα **λειτουργικό σύστημα** θα πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω στοιχεία που θα ανταποκρίνονται στη διαμόρφωση μιας κοινωνικής διαδικασίας (βλέπε σχήμα):

- Δράσεις
- Περιορισμούς
- Δράστες
- Σκοπούς και στόχους
- Πόρους
- Δομές
- Αξίες



Σχήμα 56

Σύστημα λειτουργίας παιχνιδιών προσομοίωσης



Πρόκειται ουσιαστικά για τη δημιουργία μιας κατά συνθήκη πραγματικής (είναι πραγματική αλλά χωρίς τις συνέπειες του πραγματικού) κοινωνικής κατάστασης ή δραστηριότητας ή διαδικασίας στην οποία οι συμμετέχοντες:

- Θα ελέγξουν τις **πληροφορίες** που θα λάβουν
- Θα δοκιμάσουν τις **γνώσεις** που κατέχουν
- Θα αξιοποιήσουν τις **δεξιότητες** που έχουν αποκτήσει
- Θα αντιδράσουν στους πιθανούς **περιορισμούς** που θέτει ο ρόλος τους
- Θα αναζητήσουν τους **πόρους** πάνω στους οποίους θα στηρίξουν τις αποφάσεις που θα λάβουν
- Θα θέσουν **σκοπούς και στόχους** που αφορούν στο ρόλο τους
- Θα δημιουργήσουν νέες **αξίες** ή θα ανταποκριθούν σε ήδη υπάρχουσες
- Θα **δομήσουν** το ρόλο τους.

Με βάση το προηγούμενο συστατικό στοιχείο θα πρέπει να βρεθεί και να αξιοποιηθεί συγκεκριμένο πληροφοριακό υλικό για όλους τους ρόλους και για όσο το δυνατό περισσότερες συνθήκες δράσης (εργοδότης με φόρτο εργασίας, επιχείρηση υπό καθεστώς πτώχευσης, πιθανή απεργία ή αποχή εργαζομένων, επίσκεψη εργασίας από υπαλλήλους, κλπ.). Σε σχέση με την **αξιοποίηση του πληροφοριακού υλικού** λοιπόν αξίζει να σημειωθεί πως αυτή δεν αφορά άμεσα στη δομή του σεναρίου που ακολουθεί, αλλά στα περιεχόμενα μάθησης που σχετίζονται άμεσα με την δεξιότητα ή τις δεξιότητες (γνωστικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές ή άλλες) που θα πρέπει να ελεγχθούν κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθεί μέσα στο παιχνίδι προσομοίωσης ανάλογα φυσικά με το ρόλο ή τους ρόλους που θα κληθούν ή θα επιλέξουν να «παιξουν» οι συμμετέχοντες. Πρόκειται δηλαδή για το τί μαθαίνει ή για το τί θα μάθει η κάθε συμμετέχουσα στο παιχνίδι προσομοίωσης (πληροφορία που μετατρέπεται σε γνώση) προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου που θα αναλάβει στο παιχνίδι (και κατ' επέκταση στην εργασία ή στη ζωή του). Για κάθε ρόλο μπορεί να δοθεί διαφορετικό κατά περίπτωση πληροφοριακό υλικό (π.χ. άλλο υλικό για το ρόλο που θα αφορά τις υποχρεώσεις του επιχειρηματία ή του τραπεζικού υπαλλήλου ή του εργοδότη, κλπ.). Η παρουσία κάποιου επαγγελματία θα βοηθούσε πολύ στην περίπτωση αυτή. Το υλικό αυτό θα πρέπει να μελετηθεί από τις συμμετέχοντες ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις δυνατότητες του κάθε ρόλου και ενδεχομένως να μπορούν να επιλέξουν το ρόλο που ανταποκρίνεται ή που πιστεύουν πως ανταποκρίνεται στις δυνατότητες ή στις δεξιότητές τους. Συνήθως όμως είναι πιο χρήσιμη η επιλογή «κόντρα ρόλου» για όσες συμμετέχοντες αισθάνονται πως δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου που δεν σχετίζεται με τις δεξιότητες ή με το γνωστικό τους υπόβαθρο. Η ανάπτυξη του πληροφοριακού υλικού ή των περιεχομένων μάθησης που θα βοηθήσουν τις συμμετέχοντες στην κατανόηση του ρόλου τους, θα γίνει με βάση την οργάνωση μαθησιακών στιγμών οι οποίες θα στοχεύουν στην αφομοίωσή του (του πληροφοριακού υλικού). Οι μαθησιακές στιγμές (learning momenta), ή μαθησιακά βήματα (learning steps), δεν είναι παρά τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αφομοιώνουν τα περιεχόμενα μάθησης (με σαφείς χωρο-χρονικές προεκτάσεις τόσο σε σχέση με το τί μαθαίνεται αλλά και σε σχέση με το πότε και που εφαρμόζεται αυτό που μαθαίνεται). Πρόκειται ουσιαστικά για στάδια τα οποία βοηθούν στην επιλογή των κατάλληλων περιεχομένων για την ομαλότερη αποδοχή των στόχων του παιχνιδιού προσομοίωσης. Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στους ρόλους που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι προσομοίωσης είναι δυνατό να οργανωθούν τα παρακάτω τέσσερα βήματα ή στάδια:



- **ΣΤΑΔΙΟ 1 → 'ΠΑΙΧΝΙΔΙ'**. Εδώ ο συμμετέχοντας έχει την πρώτη ουσιαστική επαφή με τα νέα στοιχεία μάθησης και αρχίζει να εξοικειώνεται με αυτά, να ρίχνει τις άμυνές του, να πειραματίζεται.
- **ΣΤΑΔΙΟ 2 → 'ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ'**. Εδώ πρόκειται για την μέθοδο της δοκιμής και του λάθους που ενσωματώνεται στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μάθησης. Τα περιεχόμενα μάθησης οργανώνονται με τρόπο που να οδηγεί στο επόμενο στάδιο.
- **ΣΤΑΔΙΟ 3 → 'ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ'**. Εδώ το περιεχόμενο μάθησης βρίσκει το στόχο του. Γίνεται κατανοητό, συνδυάζεται με προηγούμενη μάθηση, ευαισθητοποιεί, γίνεται 'αληθινό', ανταποκρίνεται σε μια πραγματικότητα.
- **ΣΤΑΔΙΟ 4 → 'ΓΝΩΣΗ'**. Εδώ το περιεχόμενο αποκτά πλέον τη δική του διάσταση. Δεν γίνεται απλά κατανοητό αλλά χρήσιμο, μεταχειρήσιμο, εξερευνησιμο. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε νέες μαθησιακές ανάγκες, νέες δεξιότητες και έννοιες. Πρόκειται για μία συνεχή δυναμική διαδικασία.

Σε ό,τι έχει σχέση με τη **συγγραφή σεναρίου** ή αφηγηματικού κειμένου για τον καθορισμό των ρόλων και των δράσεων που θα αναλάβουν οι συμμετέχοντες, πρόκειται για μία από κοινού διαπραγμάτευση των ρόλων που θα καθοριστούν σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή. Σε κάθε περίπτωση οι συμμετέχοντες θα πρέπει να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν εκείνες τις δράσεις που θα ανταποκρίνονται στις δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξουν με βάση το περιεχόμενο μάθησης που τους έχει δοθεί.

Σε ό,τι έχει σχέση με τη **διανομή των ρόλων που προβλέπονται από το σενάριο** αυτή και πάλι γίνεται σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους. Όλες οι συμμετέχοντες πρέπει να γνωρίζουν όλους τους ρόλους και να είναι σε θέση να τους αναλάβουν εφόσον τους ζητηθεί. Ωστόσο για την υλοποίηση του παιχνιδιού προσομοίωσης είναι πιο χρήσιμο να διανεμηθούν οι ρόλοι με τέτοιο τρόπο, ώστε ακόμη και οι συμμετέχοντες που αισθάνονται ή θα αισθάνονταν ανασφαλείς με κάποιο ρόλο να δοκιμάσουν τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις τους και σε αυτόν το ρόλο.

Σε ό,τι έχει σχέση με την **οργάνωση των μεταβλητών** ή των συνθηκών δράσης συμπεριλαμβανομένων και των φυσικών χώρων είναι σημαντική η επιλογή τόσο της χρονικής διάρκειας των διαλόγων (εφόσον προβλέπονται) όσο και των επιμέρους δράσεων εφόσον το παιχνίδι προσομοίωσης αφορά στην πρακτική εξάσκηση των συμμετεχόντων (π.χ. χρήση Η.Υ ή χρήση μηχανήματος, λογισμικού, τηλεφωνικής επικοινωνίας, κλπ.). Επίσης απαραίτητη είναι και η επιλογή του χώρου ή του τόπου στον οποίο θα υλοποιηθεί το παιχνίδι προσομοίωσης. Δεν είναι απαραίτητη η υλοποίησή του σε πραγματικό χώρο ή σε χώρο που αντιγράφει τον πραγματικό αν και αυτό θα βοηθούσε ιδιαίτερα τη διαδικασία. Το παιχνίδι προσομοίωσης αφορά κυρίως στη διεκπεραίωση των ρόλων και όχι τόσο στην αντιγραφή του πραγματικού χώρου στον οποίο θα συνέβαινε η συγκεκριμένη κατάσταση η οποία προσομοιώνεται (π.χ. γραμμή παραγωγής σε εργοστάσιο, γραφείο, πάγκος εργασίας, γραφείο υποδοχής, κλπ.).

Σε ό,τι έχει σχέση τέλος με τη **μεθοδολογία δράσης ή σκηνοθεσία** είναι καταλυτική οποιαδήποτε παρέμβαση όχι μόνο του εκπαιδευτή αλλά και όσων συμμετέχουν στη διαδικασία ώστε να υπάρχει συνεχής επανατροφοδότηση σε όσους «δρουν» και για να αλλάξουν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες ενδεχομένως θα είχαν ανεπιθύμητες συνέπειες σε πραγματικές συνθήκες.

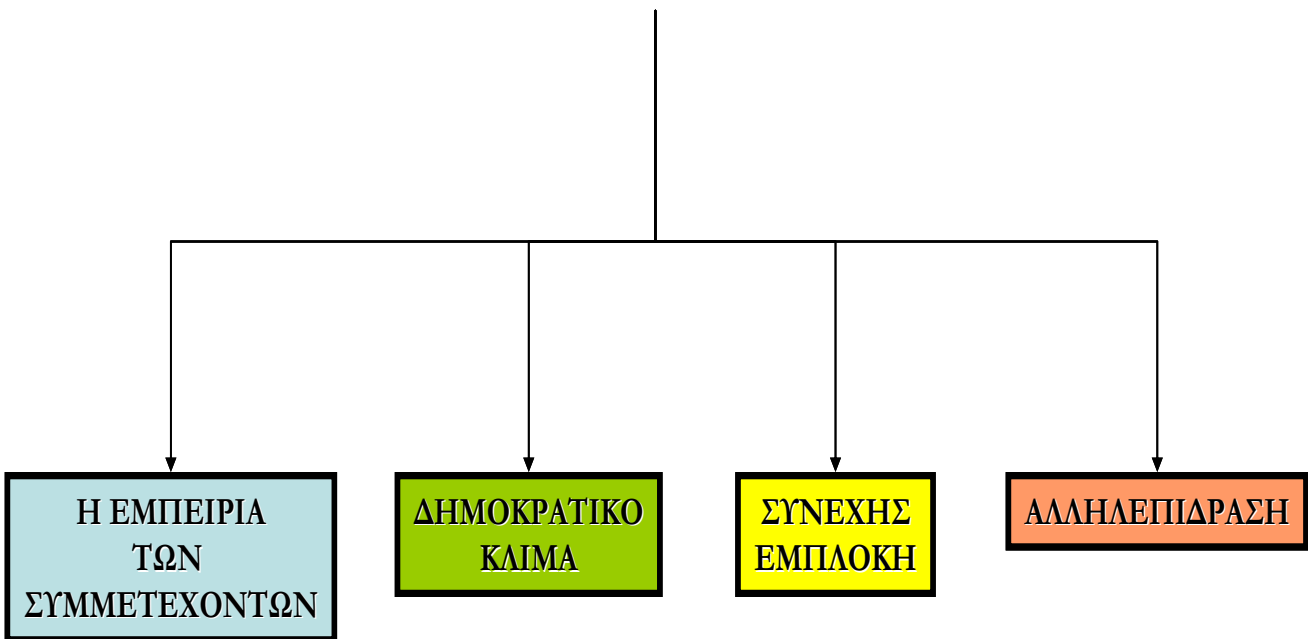
Χρονικά η όλη διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί σε διάστημα από 10' έως και 3ώρες ανάλογα με το μέγεθος του σεναρίου, την ποσότητα των περιεχομένων μάθησης, το πλήθος των ρόλων, τον αριθμό των συμμετεχόντων, τον αριθμό των δράσεων, κλπ.

ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας και η μέθοδος διδασκαλίας είναι ίσως τα σημαντικότερα τμήματα όλης της διαδικασίας ενός προγράμματος ενηλίκων. Και αυτό γιατί ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη νέας γνώσης και ο εκπαιδευτής οφείλει να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση τις κατάλληλες μεθόδους. Αυτές λοιπόν οι μέθοδοι διακρίνονται σε 3 μεγάλες κατηγορίες: 1) μέθοδοι παρουσίασης. Αυτές στοχεύουν στην παρουσίαση της ύλης στους σπουδαστές από τον εκπαιδευτή (δηλαδή στο input). Αυτές οι μέθοδοι είναι η διάλεξη, η εισήγηση, η επίδειξη, η χρήση του πίνακα, του κειμένου ή οπτικοακουστικών μέσων. Το θετικό τους στοιχείο είναι η δυνατότητα γρήγορης και ολοκληρωμένης παρουσίασης της ύλης σε σύντομο χρονικό διάστημα ενώ το αρνητικό τους είναι ο κίνδυνος παθητικότητας των εκπαιδευόμενων. (Αχ. Καψάλης, Αδ. Παπασταμάτης, 2000: 64) .2) μέθοδοι συμμετοχής. Δίνουν έμφαση στην από κοινού συνεργασία εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου και ο επιμορφωτής δομεί έτσι το πρόγραμμα ώστε οι εκπαιδευόμενοι να οδηγούνται στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Σ αυτή την κατηγορία μεθόδων ανήκουν οι ερωτήσεις, η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, οι ομαδικές εργασίες, η θύελλα ιδεών (brainstorming). (Αχ. Καψάλης, Αδ. Παπασταμάτης, 2000: 65).

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ

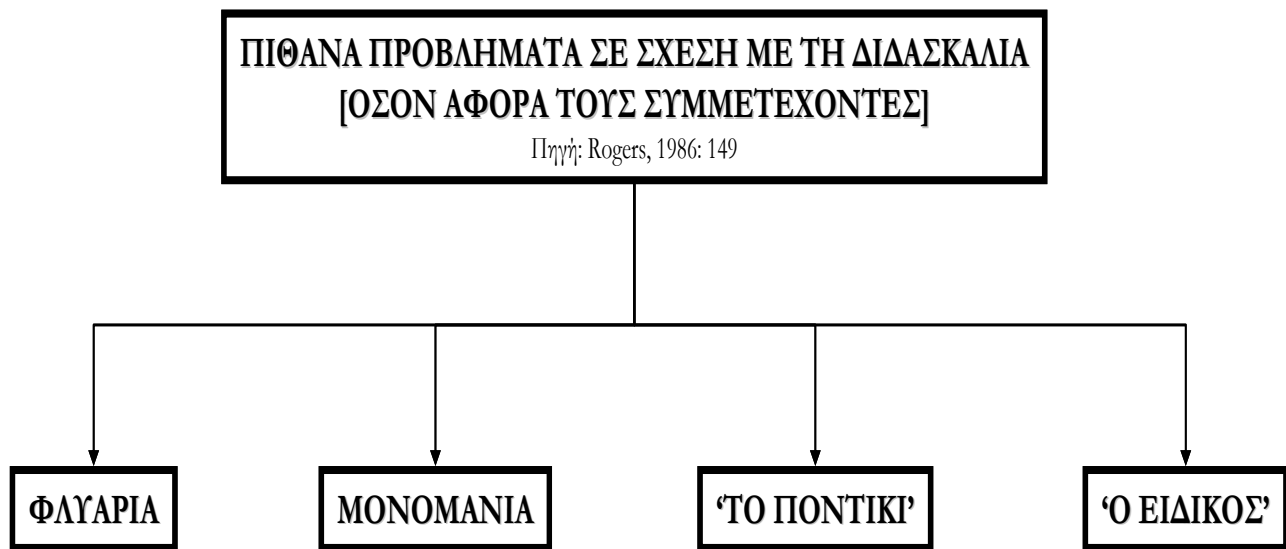
Πηγή: Dewey, 1933 από Rogers, 1986: 144



Σχήμα 57

Μάλιστα ο Hutchinson προτείνει κάποιες παρόμοιες μεθόδους όπως τις φροντιστηριακές τάξεις με ανώτατο αριθμό ατόμων τα 15, με την τάξη προσανατολισμού σ'ένα θέμα και όλη την διαδικασία να έχει μορφή σεμιναρίου. Επίσης, προτείνει τις ομάδες εργασίας όπου ο διδάσκων είναι ο καθηγητής και η περισσότερη δουλειά γίνεται από τους μαθητές ενώ αναφέρεται σε μια άλλη κατηγορία μεθόδων, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές. (Brookfield, 1989 στο Titmus Lifelong Education for Adults; pp:210). Το θετικό των μεθόδων συμμετοχής είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται, οι προβληματισμοί των συμμετεχόντων, η ευελιξία της διδασκαλίας και οι ευκαιρίες επανατροφοδότησης. Ένα ενδεχόμενο αρνητικό στοιχείο είναι ότι με αυτές τις μεθόδους και ιδιαίτερα με τη συζήτηση

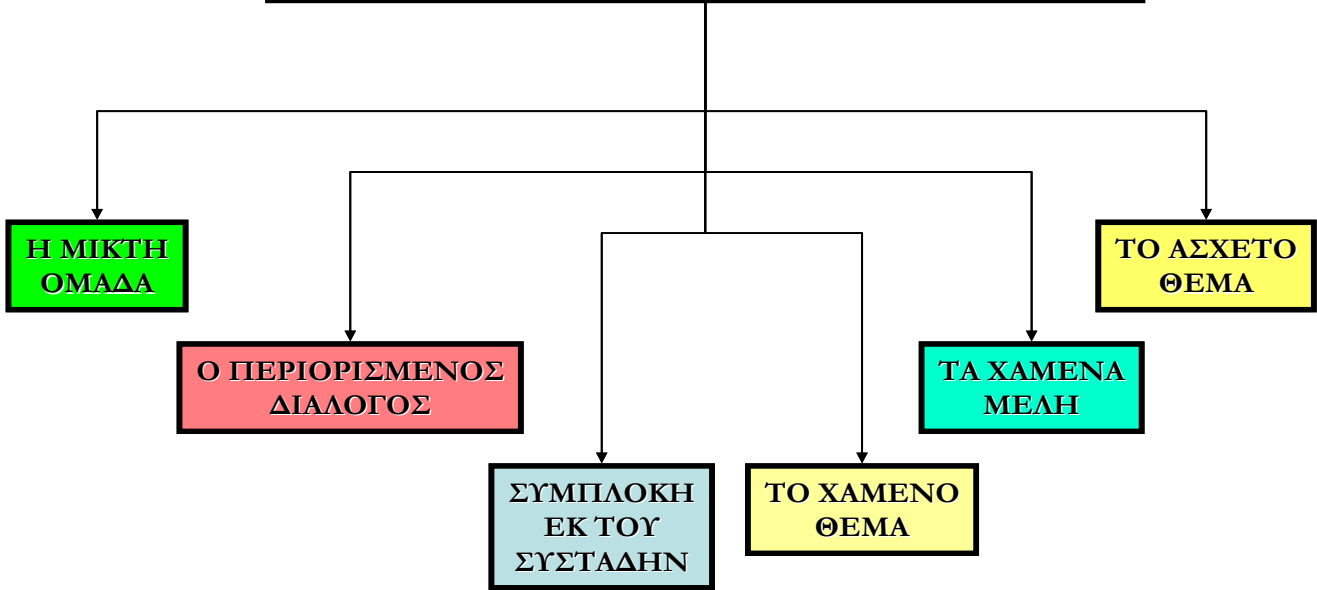
μπορεί εύκολα να εκφυλιστεί το μάθημα σε μια δραστηριότητα χωρίς στόχους. Γι' αυτό και οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι. 3) Μέθοδοι ανακάλυψης ή εφευρετικές μέθοδοι. Αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να οδηγούνται σε μια διαδικασία νοητικής και πνευματικής εξερεύνησης κυρίως με αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, με μορφές παιχνιδιού και προσομοίωσης, με εκπόνηση εργασιών, πειραμάτων ή μέσω της σύνταξης κειμένων. (Al. Rogers, 1986: 142). Το θετικό στοιχείο αυτών των μεθόδων είναι η άσκηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, η πρακτική εφαρμογή αλλά και το αίσθημα της ασφάλειας των σπουδαστών κατά την επαφή τους με ότι έχουν μάθει, ενώ αυτές οι μέθοδοι είναι προσανατολισμένες στην άσκηση και την επανάληψη και έχουν ως αφετηρία τους την αυτενέργεια. Ωστόσο, το κυριότερο μειονέκτημα τους είναι ο μηχανιστικός τρόπος λειτουργίας τους και ο δύσκολος εντοπισμός των ατονικών δυσκολιών μάθησης. (Αχ. Καψάλης, Αδ. Παπασταμάτης, 2000: 66-67).



Σχήμα 58

Παρακλάδι αυτών των μεθόδων είναι και οι μέθοδοι αυτοδιδασκαλίας με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και όχι μόνο είτε σε οργανωμένα προγράμματα είτε ο καθένας μόνος του στο χώρο εργασίας του ή στο σπίτι του. (Martin Good, στο Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, 1994: σελ.321). Ίσως όμως η πιο βασική μέθοδος, η απουσία της οποίας καθιστά αδύνατη ακόμη και την εφαρμογή όλων των προηγούμενων μεθόδων είναι η σωστή χρήση της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών κωδίκων. Και αυτό γιατί πολλές φορές οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι πάντα της ίδιας εθνικότητας με αποτέλεσμα να απαιτείται η χρήση πολλών γλωσσών για να μπορεί ο εκπαιδευτής να ανταποκρίνεται στις απαντήσεις ενός τέτοιου προγράμματος.

**ΠΙΘΑΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
[ΟΣΩΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ]**
Πηγή: Rogers, 1986: 149-155



Σχήμα 59

Έτσι λοιπόν συνοπτικά, η ευελιξία, η εναλλαγή, η αποφυγή της μονοτονίας και η διατήρηση της προσοχής είναι μερικά στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου ενώ, ανάλογα με την μορφή και την ποιότητα μάθησης, η χρήση ενός μείγματος μεθόδων θα εξασφάλιζε περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας της διδακτικής διαδικασίας.

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΝΔΡΑΓΩΓΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ MALCOLM KNOWLES²⁷¹

Βάσει των χαρακτηριστικών της θεωρίας του ο Malcolm Knowles θεωρεί πως υπάρχουν κάποια αξιώματα/υποθέσεις τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της ανδραγωγικής περισσότερο ως πρακτικής με τεχνολογικές επιδράσεις παρά ως θεωρίας. Αυτά είναι τα παρακάτω:

ΑΞΙΩΜΑΤΑ/ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ
Αντίληψη του εαυτού.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Το κλίμα μάθησης. ▪ Η διάγνωση των αναγκών. ▪ Η φάση σχεδιασμού. ▪ Η μεταφορά μαθησιακών εμπειριών. ▪ Η αξιολόγηση της μάθησης.
Η εμπειρία.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έμφαση σε εμπειρικές τεχνικές. ▪ Έμφαση στην πρακτική εξάσκηση. ▪ Ξεπάγωμα και μαθαίνοντας τη μάθηση από την εμπειρία.
Η ετοιμότητα για μάθηση.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ο χρόνος μάθησης. ▪ Η ομάδα των μαθητών.
Προσανατολισμός στη μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ο προσανατολισμός των εκπαιδευτών ενηλίκων. ▪ Η οργάνωση του προγράμματος μάθησης. ▪ Ο σχεδιασμός της μαθησιακής εμπειρίας.

²⁷¹ Πηγή: Knowles 1970, στον Tight, 1983:55 κ. εξ.



**ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ
ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Πηγή: Staton, 1960: 167

ΤΕΧΝΙΚΗ	ΔΙΑΛΕΞΗ	ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΠΑΙΞΙΜΟ ΡΟΛΩΝ	ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ
Προεπισκόπηση.....	Παρουσίαση του υλικού που θα καλυφθεί με τη διάλεξη	Παρουσίαση του τι θα περιέχει η υποδειγματική διδασκαλία και τι προκειται να μάθουν οι συμμετέχοντες από αυτή	Παρουσίαση των ρόλων που πρόκειται να παίξουν οι συμμετέχοντες και πιθανά αποτελέσματα	Παρουσίαση της 'ατζέντας' των θεμάτων που πρόκειται να συζητηθούν
Ερώτηση.....	Θέτουμε τα ερωτήματα που πρόκειται να απαντηθούν στη διάλεξη	Εντοπίζουμε για τους συμμετέχοντες τα βασικά σημεία της διδασκαλίας στα οποία θα πρέπει να δώσουν προσοχή	Προτείνουμε τα στοιχεία εκείνα τα οποία θεωρούμε κρίσιμα σε καταστάσεις όπως αυτή στην οποία πρόκειται να εμπλακούν οι συμμετέχοντες	Εντοπίζουμε τις ερωτήσεις που πρόκειται να απαντηθούν
Συσχέτιση.....	Διαδικασία διάλεξης	Διαδικασία της διδασκαλίας ή της παρουσίασης	Παρουσίαση της διαδικασίας από τους συμμετέχοντες	Οργάνωση της συζήτησης
Δήλωση.....	Οι συμμετέχοντες έχουν κατανοήσει ό,τι έχει ειπωθεί τη διάλεξη	Οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να ανακεφαλαιώσουν ό,τι έχει ειπωθεί και να αναγνωρίζουν τα βασικά σημεία της παρουσίασης	Οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να αναλύσουν το τι συνέβη στη διαδικασία παιξίματος των ρόλων και να ερμηνεύσουν τη σημασία του	Οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να παρουσιάσουν περιληπτικά τα αποτελέσματα της συζήτησης
Έλεγχος.....	Ανασκόπηση του τι έχει ειπωθεί στη διάλεξη με βάση την ανταπόκριση των συμμετεχόντων	Οι συμμετέχοντες μπορούν να εξηγήσουν ή να εντοπίσουν τα βασικά σημεία της παρουσίασης	Οι συμμετέχοντες μπορούν να ανακαλέσουν και να ερμηνεύσουν στοιχεία της παρουσίασής τους	Οργάνωση μιας εκ των υστέρων συζήτησης πάνω στην συζήτηση που έγινε ή διανομή φωτοτυπιών

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΣΚΟΠΩΝ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

**ΤΟ ΣΥΝΕΧΕΣ**

[Πηγή: Rogers, 1986:13]

ΣΚΟΠΟΣ	ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ	ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΜΕΘΟΔΟΣ
Κατόρθωμα, εξωτερικά καθορισμένο ↓	Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει στον εκπαιδευόμενο το αντικείμενο μελέτης ↓	Ο εκπαιδευόμενος είναι περισσότερο παθητικός ↓	Η περιοχή στην οποία ανήκει το αντικείμενο μελέτης δεν αφήνει περιθώρια επιλογής ↓	Καθοδήγηση ↓
Προσωπική ανάπτυξη, Εσωτερικά καθορισμένη	Αντιπαράθεση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου	Ο εκπαιδευτής/ συμμετέχων κυριαρχεί	Ανοιχτή επιλογή, το αντικείμενο είναι πλέον λιγότερο σημαντικό από τις δραστηριότητες	Αυτονομία και δράση



ΜΑΘΗΜΑ 12^ο

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, μεθόδευση οριζοντίων μορφών αξιολόγησης, η χρήση των φακέλων των εκπαιδευομένων (portfolios) στη διαδικασία αξιολόγησης, συνολική αξιολόγηση προγραμμάτων, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, αναγνώριση και πιστοποίηση της άτυπης μάθησης, ανάλυση της ανάγκης για αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας στο χώρο εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αύξηση των διαδικασιών αξιολόγησης και η συστηματική διείδυση τους σε κάθε σχεδόν έκφανση της ανθρώπινης ζωής είναι πλέον μια αναντίρρητη πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, έχουμε μετατραπεί σε μια «κοινωνία αξιολόγησης», εμποτισμένοι από την επιρροή της δύναμης των αριθμών, βαθμών, στόχων και επιπέδων προκειμένου να πετύχουμε την ποιότητα, την διαφάνεια, την ισότητα και την αξιοπιστία (Black & Broadfoot, 2004: 19).

Όχι μόνο οι μαθητές στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, αλλά και οι δημόσιοι και οι ιδιωτικοί υπάλληλοι, ακόμα και οι αυτοαπασχολούμενοι βρίσκουν τους εαυτούς τους παγιδευμένους στις «δαγκάνες» της αξιολόγησης. Η αναγκαιότητα του «να δίνεις λογαριασμό», να συναντάς τα προκαθορισμένα standards, να μετριέται η επίδοσή σου βάση των επιδιωκόμενων στόχων και να συγκρίνεται σε σχέση με αυτή των άλλων, είναι τόσο διαπεραστική που δεν κάνει πλέον την παραμικρή εντύπωση (Broadfoot, 2002: 285-286).

Ωστόσο, σε καμιά άλλη περιοχή του δημόσιου βίου, η ιδέα της αξιολόγησης δεν έχει μεγαλύτερη επίδραση από τον κόσμο της εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση εξελίχθηκαν σταδιακά κατά τη διάρκεια του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα σε σημείο τέτοιο ώστε σήμερα να μην υπάρχει χώρα ή επίσημο σχολείο που να μην υπόκεινται στην κυριαρχία της, ή μαθητές, εκπαιδευτικοί και κηδεμόνες που να μην αποδέχονται τη σημασία της (Filer, 2000, 5).

Ειδικότερα, οι μακροπρόθεσμες δημογραφικές εξελίξεις και οι δομικές αλλαγές στην αγορά εργασίας ασκούν πιέσεις στην εκπαίδευση και υποχρεώνουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να προσελκύσουν και να διατηρήσουν νέα σύνολα μαθητών. Όλο και περισσότεροι ενήλικοι και νέοι άνθρωποι αξιολογούνται στοχεύοντας σε κάποια μορφή πιστοποίησης και αυτό έχει οδηγήσει σε προσπάθειες τυποποίησης των μεθόδων αξιολόγησης εντός της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Ταυτόχρονα, στόχοι πολιτικού περιεχομένου ασκούν περαιτέρω πιέσεις με αποτέλεσμα την μετατροπή των συστημάτων αξιολόγησης σε εργαλεία παραγωγής εύκολα ποσοτικοποιήσιμων αποτελεσμάτων αποτιμώντας, από τη μια πλευρά, κατά αυτόν τον τρόπο την επίτευξη των εθνικών στόχων και παρακολουθώντας, από την άλλη, το επίπεδο ποιότητας των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων (Ecclestone, 2003, 4).

Η κατάσταση αυτή κατά κύριο λόγο βασίζεται στο ευρέως αποδεκτό οικονομικό δόγμα σύμφωνα με το οποίο αφενός η εκπαίδευση είναι μια αναγκαία επένδυση για την ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου των χωρών και αφετέρου διαφαίνεται μια υποβόσκουσα σχέση μεταξύ του πόσο καλό είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο αποτελεσμάτων και του πόσου αποτελεσματική είναι η αντίστοιχη χώρα σε οικονομικούς όρους και μεγέθη (Bonnet, 2004, 184). Έτσι, μπορεί να συναντήσει κανείς σε εκδόσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, του κατεξοχήν φορέα της νεοφιλελεύθερης πολιτικής, δηλώσεις του τύπου: «οι μαθητές που πετυχαίνουν υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων, είναι περισσότερο πιθανό να είναι παραγωγικοί εργαζόμενοι και δημιουργικά μέλη της κοινωνίας, μετά την έξοδό τους από το



εκπαιδευτικό σύστημα», και παρόμοια, «σε ένα κόσμο που συντριπτικά κυριαρχείται από την τεχνολογία, η γνώση των μαθηματικών και οι δεξιότητες στο συγκεκριμένο πεδίο είναι απαραίτητες για να μπορέσει να ανταπεξέλθει κανείς στην παγκόσμια αγορά» (Bonnet, 2002, 388)²⁷².

Είναι τέτοια, μάλιστα, η βαρύτητα της αξιολόγησης, που σύμφωνα με τον Ramsden, η αξιολόγηση, για τους μαθητές, είναι αυτή που ορίζει πάντα το πραγματικό αναλυτικό πρόγραμμα. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Brown δέχεται ότι «η αξιολόγηση προσδιορίζει αυτό που οι μαθητές θεωρούν ως σημαντικό, το πώς κατανέμουν το χρόνο τους και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους αρχικά ως μαθητή και εν συνεχεία ως απόφοιτο... αν θέλεις να διαφοροποιήσεις το στυλ μάθησης των μαθητών δεν έχεις παρά να αλλάξεις τις μεθόδους αξιολόγησης» (Rust, 2002, 145).

Επιπλέον, οι διαδικασίες αξιολόγησης επηρεάζουν την οργάνωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και διαμορφώνουν τους εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Ξεκινώντας το σχολείο, οι μαθητές νιώθουν κάθε πτυχή της μαθητικής τους ζωής να σχηματοποιείται και να καλουπώνεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αξιολόγησης, είτε πρόκειται για διαδικασίες αξιολόγησης στις οποίες οι ίδιοι υπόκεινται- όπως τα εβδομαδιαία tests, τα διαγνωστικά tests, οι εισαγωγικές και εθνικές εξετάσεις- είτε για αποτελέσματα αξιολογήσεων τα οποία αφορούν τους δασκάλους και τα σχολεία τους, και τα οποία θα τους επηρεάσουν σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, διδακτικών μεθόδων κτλ.

Δοθείσης της σημασίας, λοιπόν, που αποδίδεται στον εκπαιδευτικό ρόλο της αξιολόγησης, προκαλεί κατά κάποιο τρόπο έκπληξη το γεγονός του πόσο μικρή προσοχή φαίνεται να δίνεται στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων είτε ακόμα στην αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των εργαλείων που χρησιμοποιούνται σήμερα για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Βελτιώνει άραγε την ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων όλη αυτή η συστηματική δραστηριότητα αξιολόγησης; Βοηθά τους νέους ανθρώπους να εξοπλιστούν καλύτερα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις ενός νέου και συνάμα τελείως διαφορετικού αιώνα; Ή τα ιλιγγιώδη ποσά που δαπανώνται, η προσπάθεια κι ο χρόνος που αφιερώνονται και οι ειδικοί που κάθε τόσο στρατολογούνται, έχουν στην πραγματικότητα οδηγήσει σε κάτι εντελώς το διαφορετικό: την «παράλυση» της εγγενούς δημιουργικότητας των μαθητών, την αποκάρδιση των εκπαιδευτικών και την διασπάθιση πολύτιμων εκπαιδευτικών πηγών; Η απάντηση φυσικά δεν μπορεί να είναι ξεκάθαρη, καθώς υπάρχουν τα θετικά και αρνητικά της όλης υπόθεσης (Broadfoot, 2002, 286).

Είναι στιγμή, λοιπόν, να τεθούν νέα ζητήματα και ερωτήματα και να διατυπωθούν καινούρια επιχειρήματα. Στη θέση της διαμάχης αναφορικά με την μείωση των λαθών που συμβαίνουν στη διάρκεια της αξιολόγησης, θέμα που χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τον σχολικό κόσμο της αξιολόγησης, υπάρχουν άλλες επιτακτικότερες ανάγκες που θα πρέπει να ικανοποιηθούν. Και αυτές δεν έχουν τόσο να κάνουν με την ακρίβεια, την χρησιμότητα και την οικονομία ούτε με το κόστος και την εφαρμοσιμότητα. Αντιθέτως, πρόκειται για ζητήματα που προκύπτουν από τις σύγχρονες προκλήσεις που γνωρίζει η επιστημονική κοινότητα στο σύνολό της και την αναγέννηση ουμανιστικών αντιλήψεων σχετικά με την πολιτιστική διαφύλαξη, την ισότητα και την ποικιλομορφία (Filer, 2000, 5).

²⁷² Ωστόσο, πολλοί οικονομολόγοι και διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί έχουν υποστηρίξει ότι η σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου μιας χώρας και των οικονομικών της δεικτών είναι ακόμη αναπόδεικτη, τουλάχιστον για τις βιομηχανοποιημένες χώρες. Η σχέση εμφανίζεται αδύνατη, κάτι που σημαίνει ότι μια πιθανή αύξηση στις σχολικές επιδόσεις δε θα επιφέρει απαραίτητα θετικά αποτελέσματα και στην οικονομία. Μια πρόσφατη βρετανική έκδοση αμφισβητεί ακόμα παραπέρα την παγκοσμίως αποδεκτή άποψη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην παροχή εκπαίδευσης και την μελλοντική οικονομική ανάπτυξη.



Αν τα τεχνολογικά επιτεύγματα, η κοινωνία της γνώσης και η δια βίου μάθηση έχουν υποκινήσει τρόπον τινά ένα κίνημα αμφισβήτησης των παραδοσιακών και δοκιμασμένων μεθόδων αξιολόγησης που είναι άρρηκτα δεμένες με την κοινωνία μας, τότε το ρεύμα της παγκοσμιοποίησης και του μεταμοντερνισμού έχουν οδηγήσει στην αναγνώριση ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση χρειάζεται να ιδωθεί εξίσου ως κοινωνική και επιστημονική δραστηριότητα και ως εκ τούτου βαθιά διαποτισμένη με τις προκαταλήψεις και την έμφυτη υποκειμενικότητα κάθε ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Filer, 2000, 6).

Στην παρούσα εργασία, και με βάση το γεγονός ότι ο 21^{ος} αιώνας θα απαιτήσει την ύπαρξη ατόμων που θα είναι εφοδιασμένα με την ικανότητα να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτή τη νέα τάξη πραγμάτων, άτομα που θα είναι πρόθυμα να μαθαίνουν εφόρου ζωής, ικανά να αντιπαρέρχονται με την αβεβαιότητα, την ποικιλομορφία και την ανάγκη για συνεργασία με τους υπολοίπους, διατυπώνεται η άποψη ότι πολλά από τα προβλήματα και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η εκπαίδευση μπορούν να ξεπεραστούν αν εφαρμοστεί μια αξιολογική προσέγγιση διαμορφωτικού- δομικού χαρακτήρα που θα στοχεύει στην διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρας δια βίου μάθησης.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες αυτό που μετράει είναι ο προσδιορισμός και η μορφοποίηση της γνώσης μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οπότε η συμμετοχή στις παραπάνω και η απόκτηση κοινών συμβόλων και εννοιών με τη βοήθεια των διαδικασιών διαμορφωτικής αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη.

Η διεύθυνση της αξιολόγησης στην κοινωνία είναι μία μόνο πτυχή του κυρίαρχου ατομικιστικού και ανταγωνιστικού νέο-φιλελεύθερου μοντέλου. Οι διαδικασίες αξιολόγησης επιτρέπουν στις κυβερνήσεις να ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό τον χώρο της εκπαίδευσης, συνδέοντας τον με τις ανάγκες της οικονομίας, και περιορίζοντας τον ρόλο της παιδαγωγικής κοινότητας σε επίπεδο αποφάσεων. Οι εθνικές εξετάσεις παρουσιάζονται ως ο καλύτερος και πλέον ουδέτερος τρόπος για την εξαγωγή αντικειμενικών αποτελεσμάτων.

Ο Madaus, σε μια συζήτηση αναφορικά με τις δημόσιες εξετάσεις στις Η.Π.Α αναγνωρίζει τις κυρίαρχες αξίες: χρησιμοθηρία, ανταγωνιστικότητα, τεχνολογική αισιοδοξία, αντικειμενικότητα, γραφειοκρατικός έλεγχος, αριθμητική ακρίβεια, αποτελεσματικότητα, τυποποίηση και ομοιομορφία, και συμπληρώνει λέγοντας ότι οι αξίες αυτές καθορίζουν όχι μόνο το τι αξιολογείται αλλά και την διδακτέα ύλη καθώς και τον τρόπο διδασκαλίας της (Leathwood, 2005, 316).

Ωστόσο, για τους Broadfoot και Pollard τουλάχιστον ειρωνικό θα πρέπει να κριθεί το γεγονός ότι η εμπιστοσύνη στις μετρήσεις και τα αποτελέσματα των tests είναι στο ψηλότερο σημείο την στιγμή που η επιστημονική αποδοχή τους βρίσκεται στο χαμηλότερο (Leathwood, 2005, 311).

Και αυτό για τον προφανή λόγο ότι η πλειοψηφία των μεθόδων αξιολόγησης που εφαρμόζονται σήμερα είναι γέννημα θεωριών και εκπαιδευτικών αναγκών του 19^{ου} αιώνα. Ο Angelo, περιγράφοντας την όλη κατάσταση, σχολιάζει: «συνεχίζουμε να αξιολογούμε, να βαθμολογούμε και να πιστοποιούμε τους μαθητές, με τον ίδιο περίπου τρόπο που το πράτταμε το 1986, το 1966 ή και το 1946, χωρίς ουσιώδη αναφορά στο τι οι μαθητές θα έπρεπε προφανώς να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν» (Rust, 2002, 146), ενώ ο Mislavych χαρακτηρίζει τις επικρατούσες πρακτικές αξιολόγησης ως απαράδεκτες και ξεπερασμένες δεδομένου ότι βασίζονται στην εφαρμογή στατιστικών μεθόδων του 20^{ου} αιώνα σε ψυχολογικές θεωρίες του 19^{ου} (Black, 2001, 77).

Οι ιδέες που διέπουν τους μηχανισμούς αυτούς μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

1. είναι αντικειμενικά σωστό να επιδιώκουμε την αναγνώριση της σχολικής επίδοσης ως την βάση για την εκπαιδευτική επιλογή,



2. κάτι τέτοιο είναι πιθανό να συμβεί εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας και επομένως ένα ευρέως δίκαιο αποτέλεσμα για όλους τους υποψηφίους που αξιολογούνται,
3. η ποιότητα μιας τέτοιας αξιολόγησης περικλείει τις αρχές της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας,
4. τα αποτελέσματα των μαθητών σε επίπεδο εθνικών εξετάσεων αποτελούν έγκυρο δείκτη της ποιότητας της παρεχομένης εκπαίδευσης από πλευράς εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
5. είναι χρήσιμη η αντιπαραβολή της «παραγωγικότητας» των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω διεθνών συγκρίσεων.

Οι ιδέες αυτές θεωρούνται τόσο δεδομένες, ώστε σπάνια αμφισβητούνται. Είναι σχεδόν απίθανο να φανταστεί κανείς τυπική εκπαίδευση χωρίς την περιοδική εμφάνιση δραστηριοτήτων αξιολόγησης, σχεδιασμένες να ελέγχουν, να αναφέρουν την πρόοδο, να πιστοποιούν και να οδηγούν στην τελική επιλογή (Black, Broadfoot, 2004, 20).

Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Maclellan, με σκοπό την αποτίμηση από πλευράς διδασκόντων και διδασκομένων των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σήμερα, κυρίως στην ανώτερη εκπαίδευση, διακρίνονται κάποιες χαρακτηριστικές απόψεις για την ισχύουσα κατάσταση.

Συγκεκριμένα, μαθητές και εκπαιδευτικοί από κοινού θεωρούν ότι συχνότερα απώτερος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βαθμολόγηση της σχολικής επίδοσης και η κατάταξη των μαθητών βάση αυτής. Ένας δεύτερος σημαντικός σκοπός, για το διδακτικό προσωπικό, είναι η υποκίνηση και η παροχή κινήτρων μάθησης, την ίδια στιγμή που οι μαθητές πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει μερικές μόνο φορές, ενώ ένα ποσοστό 25% των μαθητών ισχυρίζεται ότι η αξιολόγηση δεν ήταν ποτέ για αυτούς παρακινητική. Η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση συνομηλίκων (peer assessment), σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνει χώρα σε μικρή συχνότητα. Επιπλέον, τρεις στους τέσσερις μαθητές και καθηγητές ανέφεραν ότι οι μαθητές δεν αξιολογούνται σχεδόν ποτέ στην αρχή της σχολικής περιόδου, ενώ 97% και 86% των μαθητών και των καθηγητών, αντίστοιχα, απάντησαν ότι η αξιολόγηση παραδοσιακά πραγματοποιείται στο τέλος του εξαμήνου. Μόνο ένα 12% των μαθητών και 24% του διδακτικού προσωπικού δήλωσαν ότι οι απόψεις των μαθητών για το βαθμό ετοιμότητας τους εισακούστηκαν αναφορικά με το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης. Η πλειοψηφία, τέλος εκπαιδευτικών και μαθητών, αναγνωρίζει τη σημασία της ανατροφοδότησης στη βελτίωση της μάθησης, μολονότι οι δεύτεροι δε θεωρούν ότι η εμφάνιση της είναι τόσο συχνή όσο οι πρώτοι (Maclellan, 2001, 309-313).

Συνοψίζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διατυπώνονται στην παραπάνω έρευνα, βλέπουμε ότι για το διδακτικό προσωπικό κύριος σκοπός των διαδικασιών αξιολόγησης είναι η βαθμολόγηση και η κατάταξη των μαθητών, χωρίς ωστόσο οι άλλοι σκοποί όπως η υποκίνηση, η διάγνωση αδυναμιών και η αποτίμηση των διδακτικών μέσων και μεθόδων, να υπολείπονται. Η σημασία που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης επιβεβαιώνεται μέσω του ρόλου που οι ίδιοι αποδίδουν στην διαδικασία της ανατροφοδότησης, ως μέσο ενδυνάμωσης της κριτικής σκέψης και της γνωστικής βάσης των μαθητών. Ωστόσο, οι απόψεις τους περί της διαμορφωτικής αξιολόγησης συχνά τείνουν να χαρακτηριστούν ανακόλουθες και να αυτοδιαψευστούν χάριν άλλων απαντήσεων τους στη συγκεκριμένη έρευνα²⁷³.

Οι μαθητές από τη δική τους πλευρά, συμφωνούν ότι ο πιο συχνός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βαθμολόγηση και η κατηγοριοποίηση μέσω τελικών εξετάσεων και ανακεφαλαιωτικών tests. Αντίθετα, οι διαμορφωτικοί στόχοι επιδιώκονται ορισμένες μόνο φορές και όταν αυτό συμβαίνει,

²⁷³ Αξιολόγηση στο τέλος του εξαμήνου, οι μαθητές δεν αξιολογούνται όποτε οι ίδιοι κρίνουν πως είναι έτοιμοι, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση συνομηλίκων αποτελούν σπάνια φαινόμενα κ.τ.λ.



η πλειοψηφία των διδασκομένων υποστηρίζει ότι συνοδεύονται από ασαφή κριτήρια. Αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές εξ ορισμού δε γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν προκειμένου να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Επιπλέον, αν οι μαθητές πιστεύουν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ομιχλώδη, τότε είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση σαν κάποιο είδος λοταρίας, στο οποίο βιώνουν άνιση αντιμετώπιση λόγω της υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών (MacLellan, 2001, 314-316).

Οι Ray και William αναφέρουν στη δική τους έρευνα ότι κατά τη διδακτική διαδικασία έμφαση κυρίως δίδεται στο περιεχόμενο των tests, και πολύ λιγότερη προσοχή σε θεματικές ενότητες που δεν είναι τόσο πιθανό να αποτελέσουν μέρος των εξετάσεων. Οι περιοχές που κατεχοχόν παραμελούνται είναι αυτές που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί, μάλιστα, φτάνουν στο σημείο να κατευθύνουν ενεργά τους μαθητές τους στο πώς να περάσουν τις εξετάσεις αποφεύγοντας να δαπανήσουν χρόνο εξηγώντας και επιλύοντας απορίες σχετικά με την ύλη που εξετάζεται. Η άμεση καθοδήγηση του πώς να περάσει κανείς μια τελική αξιολόγηση είναι τόσο πολύ αποτελεσματική, ώστε οι Gordon και Reese αναφέρουν ότι οι μαθητές μπορούν να περάσουν επιτυχώς τα tests μολονότι δεν έχουν μάθει ποτέ τις βαθύτερες ιδέες πάνω στις οποίες αξιολογούνται. Έτσι, όχι μόνο η έννοια και ο πραγματικός σκοπός της μάθησης σοβαρά υποβαθμίζονται, αλλά παράλληλα πλήττεται και η αξιοπιστία των εξετάσεων αφού αποδεικνύεται πως δεν είναι σε θέση να ελέγχουν τις πραγματικές ικανότητες των μαθητών (Harlen & Crick, 2003, 199).

Αυτό που ξεκάθαρα διαπιστώνεται και στις δύο προαναφερθείσες έρευνες είναι ότι, υπό τις παρούσες συνθήκες, η αξιολόγηση είναι κατά κανόνα τελική, και χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο κατηγοριοποίησης των μαθητών βάση της επίδοσής τους, η οποία και αναγορεύεται σε αυτοσκοπό, σε μείζον κριτήριο αναφορικά με την επιτυχή ή όχι παρουσία τους μέσα σε μια τυπική σχολική τάξη.

Αυτό συνεπάγεται ότι στο όνομα της αρχής της επίδοσης, η οποία κυριαρχεί στο υπάρχον κοινωνικοοικονομικό σύστημα και η οποία χαρακτηρίζεται από την παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή ατόμων, περιθωριοποιούνται σημαντικές αρχές-κανόνες που σχετίζονται με τη συλλογική αντίληψη, την αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις και πολύ περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου. Η απόλυτη υιοθέτηση της αρχής αυτής, ως βασικού στοιχείου για την ατομική και κοινωνική άνοδο, μπορεί να οδηγήσει και στην επακόλουθη «αρχή», σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αξίζει ανάλογα με αυτό που παράγει». Ο προσδιορισμός αυτός είναι δυνατόν ακολούθως να μετατραπεί συνειρμικά σε αυτοπροσδιορισμό, που μεταφράζεται: «αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει τίποτα» (Κωνσταντίνου, 2000, 21-22).

Τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές συνέπειες που έχει ένας τέτοιος αυτοπροσδιορισμός μπορεί κανείς να τις αντιληφθεί εύκολα, αν λάβει υπόψη του την έρευνα των Ray και William όπου σχολιάζεται ο τρόπος με τον οποίο ταυτότητες και προσωπικότητες διαμορφώνονται μέσω των συστημάτων αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται το επώδυνο παράδειγμα ενός νεαρού κοριτσιού που δήλωνε, ότι πιθανή αποτυχία στις τελικές εξετάσεις θα σήμαινε για αυτό ότι «είναι ένα τίποτα». Μολονότι αυτό είναι ένα ακραίο παράδειγμα, παρόλα αυτά η επίδραση που μπορεί να έχουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στην αυτοεικόνα και τον αυτοσεβασμό του ατόμου είναι πολύ βαθιά και δεν περιορίζονται μόνο κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Πολλοί ενήλικοι μαθητές ανακαλύπτουν ότι οι μαθητικές παιδικές τους εμπειρίες (αποτελέσματα εξετάσεων, αποτυχίες κ.τ.λ.) συνεχίζουν να προσδιορίζουν την μαθητική τους ταυτότητα και σε κατοπινά στάδια της ζωής τους (Leathwood, 2005, 318). Ως εκ τούτου, υπάρχει έντονη ανησυχία ότι οι εντατικές αξιολογικές διαδικασίες θέτουν σε κίνδυνο και υπονομεύουν την διαμόρφωση ταυτοτήτων που θα πρόσκεινται ευνοϊκά στη μάθηση.



Για παράδειγμα, ιδιαίτερα ανταγωνιστικά συστήματα αξιολόγησης μπορεί να αποθαρρύνουν όλους εκείνους τους μαθητές που αποτυγχάνουν να πάρουν υψηλούς βαθμούς ενώ η πίεση των εξωτερικών στόχων αναγκάζει διδάσκοντες και μαθητές να υιοθετήσουν μια επιδερμική προσέγγιση μάθησης, που εξασθενεί την πραγματική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αντίθεση προς την «παραγωγή» δια βίου μαθητών, τα μοντέλα αξιολόγησης που έχουν στο επίκεντρο τους την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων εμφανίζονται να δημιουργούν ένα ατέρμονο και μονότονο κυνήγι αποτελεσμάτων, που στο τέλος θα λειτουργήσουν ως αδιάσειστη απόδειξη υλοποίησης των προκαθορισμένων στόχων (Ecclestone, 2003, 76).

Υπάρχουν αποδείξεις, ότι ακόμα και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αρχίζει να επικεντρώνεται περισσότερο στα αποτελέσματα παρά στο άτομο και ενδιαφέρεται κυρίως να ανταποκριθεί στις πρόσκαιρες απαιτήσεις των εξετάσεων παρά στην ανάπτυξη μακροπρόθεσμων θετικών μαθησιακών ταυτοτήτων. Οι Broadfoot και Pollard διαπιστώνουν ότι η πολιτική που διέπει τα συστήματα αξιολόγησης αντί να συμβάλει στην «παραγωγή» δια βίου μαθητών, στην πραγματικότητα υπονομεύει το σχηματισμό προδιαθέσεων δια βίου μάθησης. Μάλιστα, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν τον προβληματισμό τους για το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές τους επιδεικνύουν ενδιαφέρον μόνο για την ύλη στην οποία πρόκειται να αξιολογηθούν, υιοθετώντας μια καθαρά χρησιμοθηρική προσέγγιση, κενή από κάθε ίχνος εσωτερικών κινήτρων μάθησης (Leathwood, 2005: 319), ενώ οι Reay και William σημειώνουν ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, λόγω των πιθανών κυρώσεων που θα υποστούν αυτοί και τα σχολεία τους σε περίπτωση αποτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις χρησιμοποιούν όλες τις δυνατές μεθόδους, ανεξάρτητα από τις μελλοντικές συνέπειες που μπορεί αυτές να έχουν στην προσωπικότητα των μαθητών, προκειμένου οι τελευταίοι να πετύχουν υψηλότερα αποτελέσματα στις εξετάσεις (Harlen & Crick, 2003, 200). Ο Brecher υποστηρίζει από την πλευρά του, ότι κάτω από τις συνθήκες αυτές η γνώση έχει μετατραπεί σε εμπόρευμα προς κατανάλωση: «μαθαίνεις, γράφεις ότι έμαθες, αξιολογείσαι για αυτό, και στη συνέχεια το ξεχνάς και πας για το επόμενο κομμάτι». Αυτό είναι πιθανόν ένα μόνο μέρος της ανάλυσης που κάνει η Broadfoot αναφορικά με το πιθανό κοινωνικό κόστος της επικρατούσας κατάστασης στην αξιολόγηση: «προσγειωμένοι στην σκληρή πραγματικότητα, αποκαρδιωμένοι «χαμένοι» και υστερόβουλοι, στενά επικεντρωμένοι «νικητές» (Leathwood, 2005, 319).

ΜΕΡΙΚΕΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ²⁷⁴

Υπάρχουν πάρα πολλές προσεγγίσεις τόσο της ίδιας της έννοιας 'αξιολόγηση' όσο και των τρόπων ή των μεθόδων με τις οποίες αυτή μπορεί να γίνει. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες από αυτές τις απόψεις (με τη μορφή απαντήσεων σε ερωτήσεις) με στόχο να σας δοθούν κάποιες ιδέες για να σκεφτείτε επάνω στον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους μπορείτε να αξιολογήσετε και εσείς ένα πρόγραμμα Σ.Ε:

ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;

- Για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτών.
- Για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών οργάνωσης και διδασκαλίας.
- Για την αποτίμηση της διαδικασίας μάθησης.
- Για τη διαπίστωση αλλαγών στη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις ανάγκες, το γνωστικό ή μαθησιακό στυλ ή τα κίνητρα των συμμετεχόντων.

²⁷⁴ Προσαρμογή από: Jarvis (1985), Rogers (1986), Kidd (1978), Lovell (1987), Staton (1960))



ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;

Πρόκειται για τη θεωρητική προσέγγιση του Jarvis η οποία να και ελλιπής, είναι αρκετά πρωτότυπη μιας και δεν αναφέρεται στην πρακτική της αξιολόγησης ή καλύτερα των εξετάσεων ως μορφή αξιολόγησης, αλλά στον ρόλο της ως παράγοντα κοινωνικής προσφοράς ή και νομιμοποίησης (;). Πιο συγκεκριμένα ο Jarvis (1985: 118) θεωρεί πως οι εξετάσεις:

- Βοηθούν στον προσδιορισμό μιας κοινωνικής πραγματικότητας και τη νομιμοποιούν.
- Αναπαράγουν τις σχέσεις κοινωνικής ιεραρχίας.
- Αναπαράγουν τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας.
- Μετατρέπουν (υποβιβάζουν) την εκπαίδευση σε εμπορευματικό προϊόν.
- Προσδίδουν κοινωνικό υπόβαθρο και ταυτότητα στον συμμετέχοντα.
- Αντικατοπτρίζουν τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΠΟΙΟΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;

Υπάρχουν διάφοροι τύποι αξιολόγησης ενός προγράμματος. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει από εξωτερικούς αξιολογητές περιστασιακά ή καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εσωτερικά. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει:

- Από τον ίδιο τον οργανωτή του προγράμματος, συνήθως σε ό,τι αφορά το σύνολο του προγράμματος.
- Από τον εκπαιδευτή ή τους εκπαιδευτές σε ό,τι αφορά την εργασία τους σε σχέση με το σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος.
- Από τον οργανωτή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή ή τους εκπαιδευτές.
- Από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους για την αξιολόγηση της απόδοσής τους.

ΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;

Υπάρχουν τέσσερα βασικά στοιχεία τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν σε ένα πρόγραμμα Σ.Ε:

- Η ικανοποίηση του γενικού σκοπού και των στόχων του προγράμματος.
 - Η ικανότητα/επάρκεια του εκπαιδευτή.
 - Τι έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι.
 - Αυτό το οποίο έγινε πριν το πρόγραμμα
1. Τοποθέτηση στόχων και αποτελέσματα που αναμένονται
 2. Η δημιουργία μιας βασικής κατεύθυνσης και τι ισχύει για αυτήν σήμερα
- Αυτό το οποίο έγινε μετά το πρόγραμμα
3. Εντοπισμός των αλλαγών σε σχέση με το τι έγινε
 4. Συσχετισμός των διαπιστωμένων αλλαγών με συγκεκριμένες διαδικασίες

ΠΟΙΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ Ή ΤΡΟΠΟΙ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;

Οι τρόποι αξιολόγησης ενός προγράμματος Σ.Ε είναι ίσως περισσότεροι από τους τρόπους μεθόδευσης της διδασκαλίας. Στη συνέχεια παρουσιάζω επιγραμματικά μερικούς από τους τρόπους αξιολόγησης οι οποίοι σχετίζονται με συγκεκριμένες διαδικασίες προγραμμάτων Σ.Ε όπως η ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών, η επιλογή διδακτικών μεθόδων, κλπ.:

- **Παραγωγή δεικτών ικανοποίησης**, όπως διαπιστωμένες ανάγκες από μέρους των εκπαιδευομένων ή εισαγωγή κάποιας προέκτασης του προγράμματος μετά από αίτημα των εκπαιδευομένων όσο 'τρέχει' το πρόγραμμα (follow on) ή εάν οι εκπαιδευόμενοι συνεχίζουν να εκμεταλλεύονται την αποκτηθείσα γνώση ή τις δεξιότητες που κέρδισαν από το πρόγραμμα (follow up).



- **Καταγραφή των συνθηκών προετοιμασίας**, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η επίπλωση, το κλίμα, η θερμοκρασία, κλπ.
- **Αποτίμηση των κριτηρίων διδασκαλίας** (με βάση τα μαθησιακά επεισόδια). Εδώ αναφέρομαι στις διαδικασίες εκείνες οι οποίες χρειάζεται να ενισχυθούν και σε αυτές που χρειάζεται να διορθωθούν ή να παραλειφθούν εξ ολοκλήρου και οι οποίες αναφέρονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία όπως:
 1. Επιλογή δεικτών για τη μέτρηση του συναισθηματικού κλίματος και του ελέγχου διαχείρισης των εκπαιδευομένων μέσα στην αίθουσα.
 2. Επιλογή δεικτών για την ανάλυση των 'εκπαιδευτικών διαδικασιών' οι οποίες ενδεχομένως να προκύψουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (όπως π.χ. οι εκπαιδευόμενοι κρατούν σημειώσεις, μαθαίνουν από καρδιάς, σκέφτονται κριτικά, οι απόψεις συγκλίνουν ή αποκλίνουν και σε ποιο βαθμό, κλπ.).
 3. Ο τύπος, η ποιότητα και ο βαθμός της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες, η συχνότητα των ερωτήσεων, κλπ.
 4. Η μεθόδευση της διδασκαλίας και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία μάθησης.
- **Αποτίμηση της σχέσης εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου** η οποία μπορεί να αποτιμηθεί σε δυο μέρη. Το πρώτο αφορά στην απόδοση του ίδιου του εκπαιδευτή. Το δεύτερο αφορά στην δραστηριότητα του εκπαιδευομένου.
- **Έλεγχος αποδοτικότητας**, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο 'αποκαλύπτεται' κατά κάποιον τρόπο ο τύπος, το είδος της μάθησης που συνέβη (η 'εσωτερική μάθηση' και η συμπεριφορική έκφραση της για τον Rogers). Εδώ όπως απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στα παρακάτω σημεία:
 1. Τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών -πραγματικών και όχι τεχνητών για την μέτρηση. Για παράδειγμα είναι εντελώς άστοχο να ζητούμε από τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε διαδικασίες που ποτέ δεν πρόκειται να τους χρησιμεύσουν μετά το τέλος του προγράμματος.
 2. Την αποτίμηση κάποιων 'κρυφών σημείων' (οι στόχοι στο συναισθηματικό τομέα) οι οποίοι βρίσκονται πίσω από τις δραστηριότητες απόκτησης δεξιοτήτων κλπ.
 3. Εξωτερικούς παράγοντες που πιθανόν να εμποδίζουν ή να απαγορεύουν κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα.
- **Εξετάσεις** παρά τους δισταγμούς ορισμένων εκπαιδευτών.
- **Αποτίμηση του 'τελικού προϊόντος** κάτι το οποίο συνδέεται με τον γενικό διαχωρισμό που κάνουν ορισμένοι στο χώρο ανάμεσα σε παραγωγικό/διαπλαστικό (formative) και συνολικό/αθροιστικό (summative) τρόπο αξιολόγησης. Εδώ ο αξιολογητής που συνήθως είναι και ο ίδιος ο εκπαιδευτής καλό είναι να προσέξει πως ο πρώτος είναι πιο χρήσιμος στη διδασκαλία ενηλίκων από τον δεύτερο και πως ο δεύτερος τρόπος δεν μπορεί να υποστεί μεγάλη επεξεργασία και για το λόγο αυτό το αποτέλεσμα δεν είναι ποτέ σίγουρο.
- **Υποκειμενικά τεστ**. Στηρίζονται στη λογική του διαχωρισμού μεταξύ αξιολόγησης και βαθμολόγησης και στην αντίληψη πως η μέθοδος αξιολόγησης θα πρέπει να διαθέτει εγκυρότητα και αξιοπιστία. Δεν είναι το ίδιο η αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση. Τα υποκειμενικά τεστ ωστόσο είναι πολύ δύσκολο να αξιολογήσουν άλες παραμέτρους του προγράμματος εκτός από αυτό το οποίο βλέπει ο ίδιος ο αξιολογητής. Συνήθως αποκαλούνται και 'τεστ συγγραφής δοκιμίου' (essay tests). Οι γενικές κατευθύνσεις για το σχεδιασμό τέτοιων δοκιμασιών είναι οι εξής:
 1. Ακρίβεια στις ερωτήσεις οι οποίες είναι γενικού περιεχομένου, 'ανοιχτές' ερωτήσεις.
 2. Απαιτούν δικαιολόγηση της απάντησης και υποθετική εφαρμογή της αποκτημένης γνώσης και όχι απλή επαναφορά και αποτύπωση συγκεκριμένων γεγονότων.



3. 'Σπάσιμο' των ερωτήσεων σε μικρότερες και πιο σαφείς και οριοθέτηση της απάντησης ώστε να είναι περιορισμένη.

4. Σαφής γλωσσική απόδοση των ερωτήσεων ώστε να μη χρειάζονται επεξηγήσεις.

5. Διακλάδωση των μεγάλων ερωτήσεων ώστε να διασπώνται σε μικρότερες.

6. Πριν τη διόρθωση θα πρέπει να διατυπώνει και ο αξιολογητής την απάντηση που θεωρεί σωστή.

7. Ο αξιολογητής καλό θα ήταν να διορθώνει την κάθε ερώτηση χωριστά για το σύνολο των γραπτών και όχι κάθε γραπτό χωριστά.

• **Βαθμολογική κλίμακα.** Εδώ περιπλέκεται η διαδικασία διότι ο αξιολογητής θα πρέπει να ελέγξει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος εφαρμόζει μια δεξιότητα στην πράξη και να την τοποθετήσει σε μία κλίμακα. Τέτοιου είδους αξιολόγηση καλό θα ήταν να γίνεται από περισσότερους από έναν αξιολογητές ώστε το αποτέλεσμα να είναι πιο 'δίκαιο'. Τα βασικά βήματα για το σχεδιασμό μιας βαθμολογικής κλίμακας είναι τα εξής:

1. Ανάλυση των ενεργειών από τις οποίες θα αποτελείται η διαδικασία εφαρμογής που πρόκειται να αξιολογηθεί.

2. Μικρή περιγραφή των δεξιοτήτων ή των χαρακτηριστικών τους τα οποία πρόκειται να αξιολογηθούν ώστε να αναγνωρίζεται εύκολα αυτό το οποίο βαθμολογείται.

3. Περιγραφή του τι θεωρείται ελάχιστη ή μηδενική απόδοση σε σχέση με αυτό που αξιολογείται.

4. Περιγραφή του τι θεωρείται μέγιστη ή ικανοποιητική απόδοση σε σχέση με αυτό που αξιολογείται.

5. Μείωση της περιγραφής των διαφόρων επιπέδων ή σταδίων της δεξιότητας που αξιολογείται ώστε ο αξιολογητής να μπορεί να σημειώνει μόνο το βαθμό χωρίς να τον αναλύει.

6. Προσαρμογή των παραπάνω περιγραφών σε πίνακες.

7. Αποφυγή γενικών κατηγοριών ή ικανοτήτων όπως 'υγεία', 'προσωπικότητα', 'γνώση' οι οποίες είναι πολύ γενικές και δεν βοηθούν τους αξιολογητές στη βαθμολόγηση.

8. Πέρα όμως από τις γενικές κατευθύνσεις σχεδιασμού, υπάρχουν και κάποια σημεία που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διαδικασία βαθμολόγησης. Αυτά είναι:

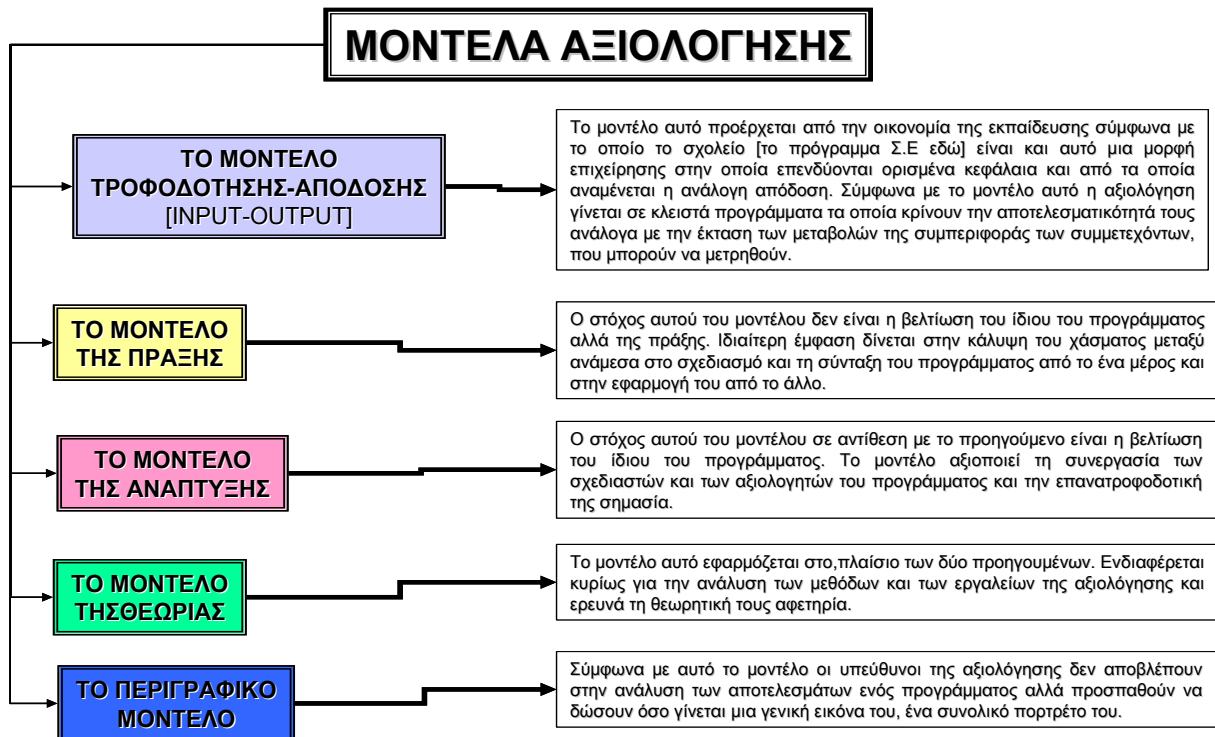
➤ Η βαθμολόγηση ενός εκπαιδευόμενου με τον ίδιο βαθμό σε όλα τα γνωρίσματα ή στοιχεία βαθμολόγησης (halo effect) λόγω συμπάθειας ή λόγω του ότι βαθμολογήθηκε καλά στα πρώτα στοιχεία βαθμολόγησης.

➤ Σύγκριση των βαθμολογιών διαφορετικών βαθμολογητών.

➤ Εάν υπάρχουν βαθμολογητές που βαθμολογούν μόνο πολύ υψηλά ή χαμηλά αυτό μπορεί να αδικήσει κάποιους από τους συμμετέχοντες.

➤ Για τον τελικό βαθμό καλό θα ήταν να συμβουλευθούμε όλους τους βαθμούς.

• **Αντικειμενικά τεστ.** Πρόκειται για ευρέως διαδεδομένο τύπο αξιολόγησης και αποτελούνται από ένα σύστημα ερωτήσεων -κυρίως κλειστώνκαι έχουν τη μορφή πολλαπλών απαντήσεων, ή επιλογής σωστού-λάθους, κλπ.



Σχήμα 60

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ένα ερώτημα που απασχολεί τους ερευνητές είναι το ποια αξιολόγηση προτείνεται και προτιμάται συνήθως, η ποιοτική ή η ποσοτική. Η διευκρίνιση μεταξύ των δύο κρίνεται απαραίτητη καθώς, όπως θα φανεί στην παρουσίαση των ερευνών για τη μάθηση, το ζήτημα της μεθόδου αποτελεί βασικό στοιχείο προσδιορισμού της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον M. Knowles (1990), από όλες τις φάσεις της μάθησης ενηλίκων η πιο απαιτητική είναι αυτή της αξιολόγησης. Όπως αναφέρει ο ίδιος, με την πάροδο των ετών, οι ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων συνειδητοποίησαν ότι, η μέτρηση των κύριων αποτελεσμάτων μάθησης με βάση τα ποσοτικά δεδομένα, δεν έχει πλέον πραγματική βάση. Οι ποσοτικές μετρήσεις δεν ικανοποιούσαν κανέναν εκπαιδευτή ενηλίκων. Αυτή η κατάσταση μεταστράφηκε τα τελευταία χρόνια και πλέον δίνεται βαρύτητα στην ποιοτική ανάλυση. Ο ίδιος διαπιστώνει πως αν θέλει κανείς να ανακαλύψει τις επιδράσεις της κατάρτισης πρέπει να προσεγγίσει τα άτομα που εμπλέκονται (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, πελάτες) και να μάθει πως αισθάνονται και πως ενεργούν με βάση τα συναισθήματά τους. Αυτό απαιτεί τελείως διαφορετική προσέγγιση από πλευράς τεχνικής και μεθόδων συλλογής δεδομένων. Οι ποσοτικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τεστ (διερεύνησης, πριν και μετά την κατάρτιση, στατιστική ανάλυση). Οι ποιοτικές τεχνικές που απαιτούνται είναι η συμμετοχική παρατήρηση, εις βάθος συνέντευξη, μελέτη περίπτωσης, προσωπικά ημερολόγια, αναλύσεις αλλαγών συμπεριφοράς κλπ. Πρωτοπόροι της ποιοτικής αξιολόγησης θεωρούνται οι Patton (1980), Guba & Lincoln (1981) και Cronbach (1980)²⁷⁵ (Knowles, 1990: 21-22).

²⁷⁵ Οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν όχι την κατάργηση των ποσοτικών μεθόδων από την ανάπτυξη δυναμικού αλλά την εξισορρόπηση μεταξύ των δύο τύπων αξιολόγησης. Απλά η ποιοτική αξιολόγηση εξυπηρετεί πιο αποτελεσματικά τους σκοπούς της μάθησης των ενηλίκων και μάλιστα την υπηρεσία ανθρώπινου δυναμικού (Knowles, 1989: 49-51). Οι Guba & Lincoln, 1985 πρεσβεύουν πως οι ποιοτικές μέθοδοι είναι πιο εύκολες στη χρήση όταν το αντικείμενο αξιολόγησης είναι ο άνθρωπος. Επιπλέον, επιτρέπουν στον αξιολογητή να μελετήσει επιλεγμένα θέματα, περιπτώσεις ή και γεγονότα σε βάθος και με λεπτομέρεια, χωρίς να περιορίζεται από προκαθορισμένες κατηγορίες ανάλυσης (Phillips- Chagalis, 1990: 12.3, 12.33-12.35). Για μια σαφέστερη ανάλυση των ποιοτικών και



Η αξιολόγηση και η αποτίμηση αποκτούν νέα σημασία σε έναν οργανισμό μάθησης. Ο στόχος της κατάρτισης καθορίζει και τον τρόπο αποτίμησης της μάθησης ή της αξιολόγησης²⁷⁶ (Sugarman, 1998: 84). Σύμφωνα με τον Knowles, όταν το αντικείμενο μάθησης δεν είναι ορισμένο με σαφήνεια, τότε είναι δύσκολη ή και αδύνατη οποιαδήποτε αποτίμηση της προόδου (Kidd, 1978: 285). Στον οργανισμό μάθησης δύο βασικές προσεγγίσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης. Πρώτον, η στροφή από την ατομική μάθηση στη συλλογική μάθηση σε ομάδες. Δεύτερον, η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της διαδικασίας και των παραγόντων αποτελέσματος, που αποτελεί πρόκληση για τον οργανισμό. Ο οργανισμός μάθησης ενδιαφέρεται και για τις δύο προσεγγίσεις, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Επιπλέον, η αποτίμηση και η αξιολόγηση της μάθησης χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκη διαδικασία. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη όχι μόνο η διαπίστωση αν υπήρξε μάθηση αλλά αν ήταν και αποτελεσματική. Κατ' επέκταση, απαιτείται λεπτομερής ανάλυση που να περιλαμβάνει τον εκπαιδευόμενο, τον εκπαιδευτή, το αντικείμενο, τη δομή της διαδικασίας μάθησης και το περιεχόμενο εφαρμογής της (Sugarman, 1998: 84-85).

Σύμφωνα με την Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Adult Education Association), *‘οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και η αλλαγή στη συμπεριφορά των ατόμων και των ομάδων. Τα άτομα συμπεριφέρονται διαφορετικά σαν αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι να διαπιστωθεί πόση αλλαγή και ανάπτυξη υπήρξε ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάποιος αξιολογεί ένα πρόγραμμα στο σύνολό του ή έστω τα βασικά του συστατικά μέρη για να διαπιστωθεί πόση πρόοδος έχει γίνει προς τα αντικείμενα του προγράμματος’* (Kidd, 1978: 283).

Εξειδικεύοντας σε αυτό το σημείο, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί το τι είναι μέτρηση (measurement) και τι αξιολόγηση (evaluation). Η μέτρηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, ενώ αξιολόγηση είναι η διαδικασία άσκησης κριτικής σε αυτά τα δεδομένα. Δεν είναι απαραίτητο να μετρηθεί κάτι για να αξιολογηθεί. Ωστόσο, η αξιολόγηση που βασίζεται σε μετρήσεις παρουσιάζει τα εξής πλεονεκτήματα:

1. Μειώνει την πιθανότητα διαφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτών
2. Παρέχει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση για ό,τι έχει επιτευχθεί στο πρόγραμμα και επιπλέον παρέχει συνεχή δεδομένα για την πρόοδο της μάθησης.
3. Επιτρέπει τη θετική σύγκριση της κατάστασης πριν και μετά την εμφάνιση του προβλήματος.

Χωρίς τη μέτρηση δεν υπάρχει η διαβεβαίωση ότι η άσκηση κριτικής στα δεδομένα είναι ακριβής και αξιόπιστη (Laird, 1985: 231-233). Η απαίτηση για μέτρηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης μέσω ενός προγράμματος μπορεί να προέλθει από τη διεύθυνση, από τους πελάτες που στηρίζουν την ανάπτυξη προσωπικού ενός οργανισμού ή ακόμη και από τα ανώτερα στελέχη, που είναι υπεύθυνα για τη διανομή των πηγών χρηματοδότησης σε όλους τους τομείς του οργανισμού (Phillips, 1996: 314).

Η οριοθέτηση της έννοιας *‘της αποτελεσματικότητας της μάθησης’* και η διαπίστωση της σημασίας της μέτρησης και αξιολόγησής της είναι το πρώτο βήμα για την παρουσίαση του ζητήματος. Κάποιοι ερευνητές, με αφορμή και τις κοινωνικές-οικονομικές συνθήκες, οδηγήθηκαν στη συγκρότηση μοντέλων μέτρησης και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Τα

ποσοτικών μεθόδων μέτρησης και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, βλέπε Bramley, P. (1991). *Evaluating training effectiveness. Translating theory into practice*, London: The McGraw- Hill Book Company Series.

²⁷⁶ Κάποιες φορές ως αποτίμηση (assessment) εννοείται η διαμορφωτική αξιολόγηση και εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης. Κατά άλλους, η αποτίμηση γίνεται συνήθως στο χώρο εργασίας και σε άτυπο ή μη τυπικό επίπεδο.



μοντέλα αυτά παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα και λειτουργούν για όλους τους τύπους οργανισμών που επιθυμούν την αποτελεσματική μάθηση (Spitzer, 2005: 55-56).

Η μέτρηση και αξιολόγηση αποτελούν σήμερα ένα θέμα που προκαλεί έντονες συζητήσεις μεταξύ των ερευνητών. Από τη μια τίθεται το ζήτημα της εγκυρότητας των υπαρκτών μεθόδων και πόσο ικανοποιητικές αποδεικνύονται, και από την άλλη το τι πράττει ο κάθε ερευνητής για να προωθήσει τον τομέα αυτό. Τα στάδια στα οποία χωρίζονται οι θεωρίες και τα μοντέλα μέτρησης και αξιολόγησης στη χρονολογική εξέλιξή τους είναι τρία:

1. Το πρώτο ορίζεται ως προσδιορισμένο στην πρακτική μη θεωρητικό μοντέλο (περίπου από το 1950-1987) (practice-oriented atheoretical stage). Σε αυτό περιλαμβάνεται το μοντέλο του Kirkpatrick, ως το πρώτο που εντοπίζει και παρουσιάζει το πρόβλημα. Το μοντέλο του έχει προσφέρει πολλά καθώς κοινοποίησε το πρόβλημα με στόχο την κατανόηση και τον καλύτερο χειρισμό του. Επιπλέον, παρέχει απάντηση στην ερώτηση του τι πρέπει να εξετάζει και να αξιολογεί κανείς όταν εφαρμόζει ένα πρόγραμμα κατάρτισης. Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου σημειώνεται ελάχιστη θεωρητική έρευνα για τη μέτρηση και την αξιολόγηση.

2. Το δεύτερο στάδιο ορίζεται ως καθοριζόμενο από τη διαδικασία λειτουργικό στάδιο (process-driven operational stage) (περίπου από το 1987 ως το 2000). Το στάδιο αυτό εκπροσωπείται από το μοντέλο με βάση την επιστροφή σε επένδυση (return on investment ,ROI) (Bakken & Bernstein, 1982/ Phillips, 1997). Το στάδιο αυτό διαμορφώνεται κάτω από τις νέες συνθήκες παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού και κατ' επέκταση των αυξανόμενων απαιτήσεων για δωσιλογισμό από πλευράς διεύθυνσης της ΑΑΔ. Με αναφορά σε αυτές τις συνθήκες οι πρακτικοί προσπαθούν να δικαιολογήσουν τον προϋπολογισμό για την κατάρτιση. Είναι επόμενο και στο στάδιο αυτό να δίνεται η βαρύτητα στη λειτουργική εφαρμογή του προγράμματος και όχι σε θεωρητικές αναλύσεις. Σημαντική είναι η συνεισφορά του πέμπτου σταδίου που πρόσθεσε ο Phillips στα τέσσερα στάδια του Kirkpatrick, εντάσσοντας λειτουργικά την επιστροφή σε επένδυση στην ΑΑΔ. Η επιστροφή σε επένδυση συντελεί στην κατανόηση της σημασίας της μέτρησης και αξιολόγησης για την ΑΑΔ και της σημασίας της επένδυσης στην ΑΑΔ στους οργανισμούς.

3. Από την αρχή της νέας χιλιετίας παρατηρείται μια νέα εξέλιξη στον τομέα της μέτρησης και της αξιολόγησης στην ΑΑΔ. Το στάδιο αυτό φαίνεται να προσδιορίζεται από την έρευνα που βασίζεται στην πρακτική κατανόησης (research-oriented, practice-based comprehensive stage) (Holton, 1996· Spitzer, 2005· Wang, 2002· Swanson & Holton, 1999· Swanson, 1997). Οι μέθοδοι της έρευνας συνεχίζουν κάποιες προσπάθειες του δευτέρου σταδίου για θεωρητική ανάλυση και προσδιορισμό της αξιολόγησης. Οι έρευνες στηρίζονται στο μοντέλο τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick. Το στάδιο αυτό προέκυψε από τις νέες επαγγελματικές απαιτήσεις που σημειώθηκαν με την είσοδο στη νέα χιλιετία. Στον τομέα των επιχειρήσεων και των οργανισμών παρατηρήθηκε μια οικονομική ύφεση που οφείλεται στην δυναμική εμφάνιση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, φαινόμενο που συντέλεσε στην αυξημένη ανάγκη για κατάρτιση των εργαζομένων. Έτσι, επαναπροσδιορίστηκε ο ρόλος των εκπαιδευτών και γενικότερα του τομέα ΑΑΔ. Αυξημένη είναι η πίεση που ασκήθηκε στους υπευθύνους της ΑΑΔ για μέτρηση και αξιολόγηση των εξόδων εκπαίδευσης σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Οι νέες απαιτήσεις δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με τις τεχνικές των δύο προηγούμενων σταδίων. Αυτό που επιπλέον απαιτείται είναι η δημιουργία μιας θεωρίας ΑΑΔ, έτσι ώστε να συνδυάζονται θεωρία και πρακτική με αναφορά τη μέτρηση και αξιολόγηση σε έναν οργανισμό. Αυτό που συνιστάται είναι η συνεργασία ακαδημαϊκών και πρακτικών με στόχο την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα στην αξιολόγηση (Wang & Spitzer, 2005: 6-8).

Το πιο γνωστό μοντέλο, στα στάδια του οποίου έχουν βασιστεί πολλά επιμορφωτικά προγράμματα και έρευνες στο πεδίο, είναι αυτό του Donald L.Kirkpatrick. Το μοντέλο του είναι



πρωτοπόρο χρονικά (πρώτη παρουσίαση του μοντέλου τη δεκαετία '60) σε σχέση με τα υπόλοιπα, ωστόσο καλύπτει τις βασικές πτυχές της αξιολόγησης, για αυτό και χρησιμοποιείται έως σήμερα. Ο ίδιος δεν έχει μεταβάλλει κάτι σημαντικό από τη θεωρία των τεσσάρων σταδίων αξιολόγησης, απλά συνιστά τη κατά περιπτώσεις προσαρμογή τους στα εκάστοτε δεδομένα. Για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση ενός προγράμματος πρέπει να ακολουθηθούν τέσσερα στάδια. Τα στάδια αυτά διακρίνονται στον πίνακα.

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ Donald L.Kirkpatrick	
ΣΤΑΔΙΑ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
1. Αντίδραση (reaction)	▪ Κατά πόσο άρεσε το πρόγραμμα στους συμμετέχοντες.
2. Μάθηση (learning)	▪ Ποιες γνώσεις και δεξιότητες μαθεύτηκαν. Ποιες στάσεις μεταβλήθηκαν.
3. Συμπεριφορά (behavior)	▪ Τι είδους αλλαγές στη συμπεριφορά στην εργασία οφείλονται στο πρόγραμμα.
4. Αποτελέσματα (results)	▪ Ποια είναι τα απτά αποτελέσματα του προγράμματος σε όρους μείωσης κόστους, βελτίωσης της ποιότητας, αύξησης της ποσότητας κλπ.

Προσαρμογή και απόδοση από Kirkpatrick (1996: 295)

Το πρώτο μέλημα ενός εκπαιδευτή είναι πρώτα να μετρήσει τις αντιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, των συμμετεχόντων προς το πρόγραμμα. Ο Kirkpatrick τονίζει ότι αυτό το στάδιο δεν περιλαμβάνει καμία μέτρηση της μάθησης που έλαβε χώρα. Είναι ωστόσο πολύ σημαντικό και καθοριστικό για τα μελλοντικά προγράμματα να καταγραφεί η στάση των ατόμων που πήραν μέρος. Η αρνητική στάση μπορεί να σημαίνει και κατάργηση του συγκεκριμένου προγράμματος, από τη στιγμή που δεν έχει κάποιο όφελος. Επίσης, οι συμμετέχοντες που είναι ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα θα επωφεληθούν περισσότερο από αυτό. Σύμφωνα με τον Spencer, 'για μέγιστη μάθηση χρειάζεται ενδιαφέρον και ενθουσιασμός'. Η μέτρηση και η επιτυχής αξιολόγηση των αντιδράσεων γίνεται με οργανωμένο τρόπο, μέσα από φύλλα αξιολόγησης (rating sheet) και κάρτες σχολιασμού (comment sheets), που μοιράζονται στους συμμετέχοντες με το πέρας του προγράμματος. Τα φύλλα αυτά έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να αποκτηθούν οι επιθυμητές αντιδράσεις. Για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της μέτρησης προτείνεται, πρώτον η συμμετοχή του εκπαιδευτή ή και του συντονιστή του προγράμματος στο σχολιασμό, ως ενθάρρυνση προς τα άτομα και, δεύτερον η δυνατότητα ποσοτικοποίησης των απαντήσεων.

Πρέπει να ειπωθεί ότι μια ευνοϊκή αντίδραση από μέρους των συμμετεχόντων δε σημαίνει ότι η μάθηση έχει επιτευχθεί. Περνώντας στο δεύτερο στάδιο γίνεται εμφανής η πρόκληση για τη διαδικασία αξιολόγησης. Η μάθηση αποτελεί το σημαντικότερο στάδιο για το πρόγραμμα. Η μάθηση, σύμφωνα με τον Kirkpatrick, είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που μαθεύτηκαν και οι στάσεις που άλλαξαν [η εφαρμογή τους στο χώρο εργασίας αφορά το επόμενο στάδιο, της συμπεριφοράς]. Οι βασικές συνιστώσες για τη μέτρηση της μάθησης που έλαβε χώρα είναι οι εξής:

1. Η μάθηση του καθενός συμμετέχοντα πρέπει να μετρηθεί έτσι ώστε να γίνει ο καθορισμός των ποσοτικών δεδομένων.
2. Πρέπει να γίνει μια πριν-και-μετά προσέγγιση ώστε κάθε μάθηση να συσχετιστεί με το πρόγραμμα.
3. Από πρακτική οπτική, πρέπει να γίνει σύγκριση του πειραματικού γκρουπ (που επιμορφώθηκε) με το γκρουπ ελέγχου (που δεν επιμορφώθηκε).
4. Από πρακτική οπτική, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αναλυθούν στατιστικά, για να μπορεί να αποδειχθεί η μάθηση με όρους συσχέτισης ή σε επίπεδο εμπιστοσύνης.



Θεωρείται σχετικά πιο εύκολο να μετρηθεί η αντίδραση παρά η μάθηση σε ένα πρόγραμμα. Όπως φαίνεται απαιτείται αρκετή δουλειά στο σχεδιασμό της αξιολόγησης, στην ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Παρατηρείται μια διαφοροποίηση όσον αφορά στο αντικείμενο μάθησης. Η μέτρηση θεωρείται πιο εύκολη όταν στόχος του προγράμματος είναι η απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων. Όταν όμως το αντικείμενο μάθησης είναι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες προτείνεται η χρήση των τεστ με χαρτί και μολύβι (paper-and-pencil test). Αν, ωστόσο, υπάρχουν προκαθορισμένα τεστ, τότε προτείνονται αυτά, ως πιο εύκολα στη χρήση (Kirkpatrick, 1996: 296-306). Για την αποτελεσματική αξιολόγηση της μάθησης αυτό που συνιστάται είναι ο σαφής καθορισμός του αντικειμένου μάθησης πριν το πρόγραμμα.

Στο τρίτο στάδιο που σχετίζεται άμεσα με το χώρο εργασίας και τη μεταβίβαση της μάθησης σε αυτόν. Το στάδιο αυτό προϋποθέτει τη μέτρηση πρώτα του τι μαθεύτηκε, αλλιώς δεν δύναται να υπάρξει αλλαγή στη συμπεριφορά (Kirkpatrick, 1998: 101). Ο Kirkpatrick αναφέρει πέντε στάδια που προϋποτίθενται για να υπάρξει αλλαγή στη συμπεριφορά:

1. Επιθυμία για αλλαγή.
2. Γνώση του τι να κάνει και πώς να το κάνει.
3. Ύπαρξη κατάλληλου κλίματος εργασίας.
4. Βοήθεια στην εφαρμογή της μάθησης που αποκτήθηκε.
5. Ανταμοιβές για τη μεταβολή της συμπεριφοράς.

Η τρίτη προϋπόθεση αναφέρεται πρωταρχικά στον εκπαιδευτή-υπεύθυνο του προγράμματος. Αν το περιβάλλον είναι αποτρεπτικό ή αποθαρρυντικό, τότε το άτομο ακόμη κι αν επιθυμεί να αλλάξει τη συμπεριφορά του και κατέχει την απαραίτητη γνώση και δεξιότητα, η αλλαγή δεν θα συμβεί. Σε αυτό παίζει σημαντικό ρόλο ο εκπαιδευτής. Η μέτρηση της συμπεριφοράς βασίζεται στις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή. Έχει αποδειχθεί όμως ότι λίγοι εκπαιδευτές έχουν τις ανάλογες δεξιότητες και τον απαραίτητο χρόνο για ενασχόληση με τέτοιες εκτενείς και χρονοβόρες διαδικασίες. Για το λόγο αυτό προτείνεται η αναζήτηση έμπειρων ψυχολόγων-συμβούλων, ερευνητών και εκπαιδευτών για την ομαλή διεκπεραίωση της αξιολόγησης (Kirkpatrick, 1996:306-307). Επίσης, οι βασικές προσεγγίσεις που προτείνονται για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς είναι:

1. Η χρήση της ομάδας.
2. Επάρκεια χρόνου για αλλαγή της συμπεριφοράς.
3. Αξιολόγηση πριν και μετά το πέρας του προγράμματος.
4. Έρευνα και συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτές και όσους επιδρούν στη συμπεριφορά των ατόμων.
5. Επιδίωξη για 100% στο δείγμα των απαντήσεων.
6. Επανάληψη της αξιολόγησης σε κατάλληλο χρόνο.
7. Σύγκριση κόστους-κέρδους (Kirkpatrick, 1998: 106).

Τέλος, το τέταρτο στάδιο, αυτό των αποτελεσμάτων, θεωρείται ότι απευθείας από αυτό πρέπει να ξεκινά η αξιολόγηση. Υπάρχουν όμως τόσοι πολύπλοκοι παράγοντες έως το στάδιο αυτό που είναι προτιμότερο να γίνεται η αξιολόγηση με τη σειρά αυτή, καθώς διέπεται από μια αλληλουχία και αλληλεξάρτηση. Σε αντίθετη περίπτωση ο Kirkpatrick προειδοποιεί για τον κίνδυνο να μην μπορεί να ξεχωρίσει κανείς ποιες αλλαγές και αποτελέσματα οφείλονται στο πρόγραμμα καθαυτό και ποιες σε άλλους παρεμφερείς παράγοντες από το περιβάλλον εργασίας (ζήτημα εσωτερικής εγκυρότητας). Το στάδιο αυτό όπως αναφέρει τα τελευταία χρόνια προσοδεύει ολοένα και περισσότερο, υπάρχουν ωστόσο ακόμη αρκετά ζητήματα να αντιμετωπιστούν, όπως το να είναι πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα προς επίλυση (προβλήματα κόστους, μείωση ατυχημάτων, αντιμετώπιση παραπόνων κλπ.). Οι εκπαιδευτές προτιμούν να χωρίζουν τους παράγοντες εκτός προγράμματος που μπορούν να έχουν κάποια επίδραση στη μάθηση και κάνουν χρήση της προ-



και-μετά μέτρησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση της συνέντευξης των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών καθώς και ερωτηματολόγια για την ακριβή διαπίστωση των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Kirkpatrick, 1996: 295-311). Κάποιες από τις ερωτήσεις αξιολόγησης που μπορούν να διατυπωθούν από τους εκπαιδευτές είναι οι εξής:

- Πόσο βελτιώθηκε η ποιότητα χάρη στο πρόγραμμα συνολικής βελτίωσης της ποιότητας και πόσο απέδωσε σε κέρδος;
- Πόσο αυξήθηκε η παραγωγικότητα χάρη στο πρόγραμμα για την ποικιλία στο ανθρώπινο δυναμικό για όλους τους εργαζομένους (υπεύθυνο, ηγεσία, μάντζερ);
- Πόσο βελτιώθηκε η ποιότητα της εργασίας λόγω της ενασχόλησης της διεύθυνσης με τους εργαζομένους;
- Πόσο αυξήθηκε η παραγωγικότητα και πόσο μειώθηκε το κόστος επειδή οι εργαζόμενοι εκπαιδεύτηκαν στο να εργάζονται σε αυτό-προσδιοριζόμενες ομάδες;
- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα όλων των προγραμμάτων στη διαπροσωπική επικοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις;
- Ποια είναι τα απτά πλεονεκτήματα από τα χρήματα που δαπανήθηκαν σε προγράμματα για τη διεύθυνση, την ηγεσία και τη λήψη αποφάσεων;
- Ποια είναι η επιστροφή σε επένδυση (ROI, Return On Investment) για όλα τα χρήματα που ξοδεύτηκαν για τα προγράμματα;

Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις είναι αρκετά διευκρινιστικές για τα αποτελέσματα χάρη στο πρόγραμμα. Δεν είναι ωστόσο εύκολο να απαντηθούν, καθώς οι εκπαιδευτές ίσως δε γνωρίζουν πώς να μετρήσουν τα αποτελέσματα και να τα συγκρίνουν με το κόστος του προγράμματος. Επιπλέον, δεν μπορεί πάντα να αποδειχθεί καθαρά ότι τα θετικά αποτελέσματα οφείλονται αποκλειστικά στη λειτουργία του προγράμματος (Kirkpatrick, 1998:107).

Σύμφωνα με τον Noe (1999), πρακτικοί και ακαδημαϊκοί ερευνητές (J.J Phillips, 1996: Alliger, Bennet et al., 1997: Kraiger, Ford & Salas, 1993) διαφωνούν ως προς το τέταρτο στάδιο του μοντέλου του Kirkpatrick και προτείνουν επιπρόσθετα αποτελέσματα αξιολόγησης προγραμμάτων κατάρτισης. στον πίνακα διακρίνονται οι κατηγορίες αποτελεσμάτων και πως μπορούν αυτά να μετρηθούν (Noe, 1999: 133-134).

Συνολικά για τα τέσσερα στάδια, ο Kirkpatrick αναφέρει ότι στο σχεδιασμό ενός προγράμματος πρέπει να ακολουθείται η εξής σειρά: Αρχικά, οι εκπαιδευτές πρέπει να ξεκινούν με τα αποτελέσματα που θέλουν και μετά να αποφασίσουν για το ποια συμπεριφορά θα φέρει τα αποτελέσματα αυτά. Έπειτα, πρέπει να καθοριστούν οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θεωρούνται αναγκαίες για να φέρουν για να εμφανιστεί η επιθυμητή συμπεριφορά. Τέλος, η πρόκληση είναι να παρουσιαστεί ένα πρόγραμμα που όχι μόνο θα δύναται να διδάξει τους συμμετέχοντες ό,τι πρέπει να μάθουν, αλλά και στο οποίο θα αντιδράσουν θετικά. Για την αξιολόγηση προτείνεται η αντίστροφη διαδικασία (Kirkpatrick, 1998:107, 111-112).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ
1. Γνωστικά αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τεστ με χαρτί και μολύβι ▪ Δείγματα εργασίας
2. Αποτελέσματα βασισμένα σε δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παρατήρηση ▪ Δείγματα εργασίας ▪ Ταξινομήσεις
3. Αποτελέσματα σε συναισθηματικό (affective) επίπεδο	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνεντεύξεις ▪ Γκρουπ εστίασης



	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διερεύνηση στάσεων
4. Γνωστικά αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Τεστ με χαρτί και μολύβι ▪ Δείγματα εργασίας
5. Αποτελέσματα	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Παρατήρηση ▪ Συλλογή δεδομένων από το σύστημα πληροφοριών ή από αρχεία επιδόσεων
6. Επιστροφή σε επένδυση	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αναγνώριση και σύγκριση του κόστους και οφέλους από το πρόγραμμα

Προσαρμογή και απόδοση από Noe (1999: 134)

Στο μοντέλο του Kirkpatrick ασκήθηκε κριτική και αποδείχθηκε ότι είναι ένα μοντέλο με κάποια μειονεκτήματα και ελλείψεις στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του. Ο Jack J. Phillips είναι από τους ερευνητές που άσκησαν κριτική στο μοντέλο του Kirkpatrick και συγχρόνως παρουσίασε το δικό του μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο βασίστηκε στα τέσσερα στάδια του Kirkpatrick με κάποιες μεταβολές και με την προσθήκη ενός πέμπτου σταδίου, αυτού της επιστροφής σε επένδυση (ROI, Return On Investment). Με βάση τις τρέχουσες οικονομικές συνθήκες στα αναπτυγμένα βιομηχανικά κράτη, ο Phillips υποστηρίζει στο μοντέλο του την ανάγκη να ληφθεί ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιολόγηση η οικονομική οπτική της επένδυσης σε ένα πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει τους εξής λόγους για τους οποίους αντιπροτείνει αυτή την οπτική της μέτρησης και αξιολόγησης της μάθησης:

1. Το ποσό από τον προϋπολογισμό που δαπανάται για την κατάρτιση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού συνεχώς αυξάνεται. Για παράδειγμα στις Η.Π.Α μέσα σε ένα χρόνο (1993→ 1994) η αύξηση που σημειώθηκε ήταν του ύψους του 5%. Όσο αυξάνονται τα κονδύλια (και μάλιστα αυτά που παρέχονται μέσω κυβερνητικών νόμων) τόσο αυξάνεται και η ανάγκη για τον δωσιλογισμό (accountability) τους. Επίσης, τα ολοένα αυξανόμενα ποσά προκαλούν έντονες αντιδράσεις και κριτικές, καθώς μπορεί η ανάπτυξη δυναμικού να γίνεται σε βάρος ενός άλλου παραγωγικού τμήματος του οργανισμού. Επιπλέον, η αύξηση μπορεί να οδηγήσει και στην αμφισβήτηση της όλης συμβολής του τμήματος ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (ΑΑΔ) στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

2. Η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού συνδέεται με το κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ οργανισμών. Η κατάρτιση θεωρείται ως το μέσο για την επίτευξη της ισορροπίας και της προσαρμοστικότητας του οργανισμού στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις. Για παράδειγμα, μέσω της ΑΑΔ ο οργανισμός έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την εξυπηρέτηση των πελατών, να μειώσει το κόστος, να εισάγει νέα προϊόντα και να αυξήσει την παραγωγικότητα. Για μια τέτοια στρατηγική πρέπει τα εργαλεία του ανταγωνισμού να μπορούν να μετρηθούν και να υπολογιστούν.

3. Σχεδόν κάθε λειτουργία ενός οργανισμού υπόκειται σε δωσιλογισμό. Λειτουργίες όπως οι δημόσιες σχέσεις που θεωρούνταν μη μετρήσιμες, τώρα πρέπει να μετρηθεί και να αποδειχθεί η συμβολή και η αξία τους.

4. Τα ανώτατα στελέχη και η ανώτερη διεύθυνση που προσπαθούν να κάνουν τους οργανισμούς επικερδείς και οικονομικά σταθερούς απαιτούν να δίνεται λόγος για όλες τις δαπάνες. Κατ' επέκταση, ζητούν από τους υπευθύνους της ΑΑΔ να μετρούν τα αποτελέσματα της κατάρτισης, ώστε να γνωρίζουν αν πρέπει να 'κοπεί' ένα πρόγραμμα.

Αυτοί οι τέσσερις λόγοι/συνθήκες αφορούν όλους τους οργανισμούς. Από τη διεύθυνση ασκούνται πιέσεις για την ΑΑΔ, να μετρήσει και να παρουσιάσει ποσοτικά δεδομένα, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει ικανοποιητική επιστροφή σε επένδυση (ROI). Η επιστροφή σε επένδυση συντελεί στη σύγκριση του κόστους με τα κέρδη (Phillips, 1996: 314-316).

Έχει σημειωθεί μεγάλη συζήτηση και διαφωνία σχετικά με την επιστροφή σε επένδυση. Κάποιοι θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητη και συνιστούν η αξιολόγηση να περιοριστεί στο τσεκάρισμα



της εφαρμογής ή όχι των αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας. Έτσι, τίθενται ερωτήματα του τύπου, αν μπορεί να μετρηθεί η επιστροφή αυτή, στην περίπτωση που μπορεί, αν είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα της μέτρησης και επίσης, αν οι οργανισμοί στρέφονται προς αυτή την κατεύθυνση. Η απάντηση δίνεται μέσα από έρευνες που διεξήχθησαν με το μοντέλο του Phillips και που συγκρίθηκαν με το μοντέλο του Kirkpatrick. Το μοντέλο του τελευταίου έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως και θεωρείται λογικό, πρακτικό και ένα χρήσιμο πλαίσιο για την αξιολόγηση (Bramley & Kitson, 1994· Kaufman & Keller, 1994· Alliger & Janak, 1989). Ο Kirkpatrick από το 1959 που πρωτοπαρουσίασε το μοντέλο του έχει κάνει κάποιες μεταβολές και έχει διευρύνει τις έννοιες στα επόμενα χρόνια. Η κριτική στο μοντέλο του αφορά τρία σημεία τα οποία διαπιστώθηκαν μέσα από έρευνες (Alliger & Janak, 1989):

1. Η σύνδεση μεταξύ των τεσσάρων σταδίων του δεν είναι πολύ στενή όσο θεωρεί. Ειδικότερα, υπάρχουν σαφή στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι θετικές αντιδράσεις στο τέλος του προγράμματος δεν σχετίζονται με τη μάθηση. Επίσης, έρευνες για τη μεταβίβαση της μάθησης απέδειξαν ότι ενώ οι συμμετέχοντες έμαθαν το αντικείμενο, στο χώρο εργασίας δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή στη συμπεριφορά (Broad & Newstrom, 1992).

2. Οι ορισμοί του κάθε σταδίου θεωρούνται ελλιπείς και η οπτική από την οποία προσδιορίζονται ανεπαρκής. Πιο συγκεκριμένα, η μάθηση και όχι μόνο η συμπεριφορά θα έπρεπε να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της απόκτησης και εφαρμογής γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Επίσης, το στάδιο της συμπεριφοράς είναι στενά προσδιορισμένο, καθώς αρκετές αλλαγές δεν είναι ορατές πάντα ως μεταβολή στη συμπεριφορά.

3. Ο Kirkpatrick στο μοντέλο εμφανώς δίνει βαρύτητα στο τελικό στάδιο, δηλαδή στα αποτελέσματα. Η κατάρτιση θα πρέπει να προκαλεί μετρήσιμες μεταβολές στην παραγωγή, στην ποιότητα και γενικά σε οργανωτικό επίπεδο. Η αντίρρηση του Phillips αφορά δύο περιορισμούς, πρώτον ότι τα αποτελέσματα δεν μετατρέπονται σε οικονομικά μεγέθη (δολάρια) και, δεύτερον ότι το κόστος της κατάρτισης δεν αναφέρεται ποτέ. Για το πρώτο, εξηγεί πως πρέπει να υπάρχει δωσιλογισμός για την αξία της όποιας βελτίωσης. Επομένως, απαιτείται η τοποθέτηση μιας αξίας σε όλους τους τύπους αποτελεσμάτων κατάρτισης, έτσι ώστε να γίνεται σωστή αξιολόγηση. Το δεύτερο συνεπάγεται ότι για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση, το κόστος του προγράμματος θα πρέπει να συγκρίνεται με την πραγματική αξία που προέκυψε. Κι αυτό γιατί σε πολλές περιπτώσεις τα αποτελέσματα του προγράμματος, αν και θετικά, δεν είχαν αξία αρκετή για να καλυφθεί το κόστος. Έτσι, το τέταρτο στάδιο του Kirkpatrick δεν πρέπει να συγχέεται με την αξιολόγηση της σχέσης κόστους-οφέλους (cost-benefit analysis), καθώς η αξιολόγηση δεν αποδίδεται με οικονομικούς όρους ούτε με δωσιλογισμό σε πραγματικό επίπεδο.

Ο Phillips αρχικά προτείνει να σημειωθεί ότι με βάση τους παραπάνω περιορισμούς και την ανάγκη για επιστροφή σε επένδυση, διαφοροποίησε το μοντέλο του Kirkpatrick και προσθέτει ένα ακόμη στάδιο. Όπως φαίνεται και στον πίνακα τα στάδια μοιάζουν, εκτός από κάποιες μικρές αλλαγές, στο μοντέλο του Kirkpatrick. Το πέμπτο στάδιο είναι αυτό που αφορά στην επιστροφή σε επένδυση. Η διαφορά των δύο μοντέλων είναι κυρίως οικονομικής φύσης, καθώς στο τέταρτο στάδιο τα αποτελέσματα μετατρέπονται σε οικονομικά μεγέθη/χρηματική αξία για να χρησιμοποιηθεί μετά στη φόρμουλα της επιστροφής σε επένδυση. Αυτό συνεπάγεται τη μετατροπή των στοιχείων σε δεδομένα οικονομικού τύπου (ποσότητα, ποιότητα, κόστος, χρόνος), ενώ σε περίπτωση δεδομένων που μετρούν άλλες αξίες, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις και δεξιότητες στην ομάδα, μπορούν πάλι να μετρηθούν με οικονομικούς όρους, αλλά απαιτεί περισσότερο χρόνο.

Συγκριτικά με το μοντέλο του Kirkpatrick, παρατηρείται μια διαφοροποίηση που ίσως κάνει τη διαφορά στην αξιολόγηση. Στο πρώτο στάδιο, η αντίδραση έχει γίνει αντίδραση και προγραμματισμένη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον ερευνητή, αυτό θα ενισχύσει τη μεταβίβαση



της μάθησης από την κατάρτιση, καθώς στοχεύει όχι μόνο στο τώρα αλλά και στη μελλοντική συμβολή της αξιολόγησης. Στο δεύτερο στάδιο, η μάθηση δεν είναι γενική αλλά περιλαμβάνει συγκεκριμένες έννοιες, όπως γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Στο τρίτο στάδιο, αντί για μεταβολή της συμπεριφοράς προτείνεται η μέτρηση της αλλαγής της συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας. Αυτό υπονοεί ότι οι αλλαγές μπορεί να οφείλονται και στις συνθήκες εργασίας και στην προσπάθεια βελτίωσής τους, και να μην αφορά μόνο στη συμπεριφορά. Τέλος, το τέταρτο στάδιο μεταβλήθηκε σε αποτελέσματα στην επιχείρηση, ώστε η μέτρηση να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να εξυπηρετεί την διεύθυνση και ηγεσία του οργανισμού (Phillips, 1998:119-121).

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ Jack J. Phillips	
ΣΤΑΔΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ
Αντίδραση & Προγραμματισμένη δράση (reaction & planned action)	Μετρήσεις της ικανοποίησης των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα και διαβεβαίωση προγραμματισμένων δράσεων.
Μάθηση (learning)	Μετρήσεις αλλαγών σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.
Εφαρμογές στην εργασία (job applications)	Μετρήσεις αλλαγών στην εντός-της-εργασίας συμπεριφοράς (on-the-job behavior)
Αποτελέσματα στην επιχείρηση (business results)	Μετρήσεις αλλαγών στην επίδραση σε μεταβλητές της επιχείρησης
Επιστροφή σε επένδυση (return on investment)	Σύγκριση των οφελών με το κόστος του προγράμματος

Προσαρμογή και απόδοση από Phillips (1998: 120)

Για τα δύο πρώτα στάδια που μετρούν την επίδοση του ατόμου, προτείνονται τα εξής: Η μέτρηση της αντίδρασης θα πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες για το περιεχόμενο του προγράμματος, το φύλλο καθοδήγησης, την παρουσία εκπαιδευτή-διευκολυντή, το περιβάλλον μάθησης και τη συνολική αξιολόγηση. Κατόπιν υπόδειξης από τους συμμετέχοντες της χρήσης του υλικού και της επιτυχίας ή όχι στην εφαρμογή του, ακολουθεί ο υπολογισμός της βελτίωσης στο χώρο εργασίας. Καλό θα ήταν στο τέλος να γίνει μια follow up διαδικασία ανάλυσης. Όσον αφορά τη μέτρηση στην αλλαγή σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, και αν όντως έχει υπάρξει μάθηση, κάποια τεστ μπορούν να απαντήσουν στην ερώτηση του τι έχει μαθευτεί. Τα τεστ αυτά είναι: οι αυτοαναφορές, οι ασκήσεις, οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης, ο έλεγχος από τον εκπαιδευτή και η αποτίμηση από τους συναδέλφους της ομάδας. Κρίνεται απαραίτητο τα τεστ να γίνονται σε κάθε φάση του προγράμματος, ακόμη κι αν είναι σε μη τυπική μορφή. Η μέτρηση του τρίτου και τέταρτου σταδίου αφορά την εφαρμογή στην εργασία. Ο Phillips προτείνει έξη προσεγγίσεις μέτρησης:

1. Χρήση της 'follow up' (συνεχής παρακολούθηση) άσκησης. Αποτελεί τον πιο απλό και εύκολο τρόπο μετά από ένα πρόγραμμα, για τη διαπίστωση της μεταβίβασης της μάθησης στο χώρο εργασίας. Συνήθως οι συμμετέχοντες αγνοούν τη διαδικασία ανάθεσης μιας άσκησης μετά το πρόγραμμα, ενώ τα αποτελέσματα επιστρέφουν για αξιολόγηση στο τμήμα ανάπτυξης δυναμικού για να διαπιστωθεί η επιτυχία της άσκησης.
2. Οργάνωση μιας follow up αποτίμησης μέσα από έρευνες, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και/ή ομάδες εστίασης. Μια πολύ κοινή μέθοδος διαπίστωσης της μάθησης μέσα από το πρόγραμμα. Πιο συνηθισμένη είναι η χρήση ερωτηματολογίων, με ερωτήσεις που μοιάζουν με αυτές της μέτρησης της αντίδρασης, στο πρώτο στάδιο. Η χρήση τους δεν είναι προαιρετική.
3. Ενσωμάτωση της οργάνωσης δράσης στο πρόγραμμα. Αυτή είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη τεχνική. Το πλάνο δράσης δημιουργείται στο πρόγραμμα και εγκρίνεται από τον εκπαιδευτή. Με το πέρας του προγράμματος, οι συμμετέχοντες δουλεύουν στο πλάνο αυτό και τα αποτελέσματα των μετρήσεων παρουσιάζονται στον εκπαιδευτή. Το στοιχείο που διαφοροποιεί την τεχνική αυτή από τις άλλες είναι ότι οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για αυτό



κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ συγχρόνως τους παρουσιάζεται κι ένα παράδειγμα αντίστοιχου πλάνου δράσης.

4. Εφαρμογή του συμβολαίου δραστηριότητας (performance contracting). Το συμβόλαιο δραστηριότητας αποτελεί μια προ-προγραμματική συμφωνία μεταξύ του προσωπικού ΑΑΔ με τους συμμετέχοντες και τον επιβλέποντα κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Η συμφωνία αυτή σχετίζεται με τον καθορισμό του αντικειμένου κατάρτισης που θα μετρηθεί μετά έχοντας πρώτα συμφωνηθεί συγκεκριμένες μέθοδοι μέτρησης και αξιολόγησης.

5. Διεύθυνση ενός ειδικού τμήματος follow-up αξιολόγησης. Αυτό συνήθως λαμβάνει χώρα τρεις μήνες μετά το πέρας του προγράμματος. Σε αυτό το τμήμα συγκεντρώνονται οι συμμετέχοντες και παρουσιάζουν ό,τι πέτυχαν στη δουλειά τους. Μέσα από αυτή την παρουσίαση καθίσταται δυνατή η διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, ενώ σε αντίθετη περίπτωση παρέχεται η δυνατότητα για επιπρόσθετη κατάρτιση.

6. Εντοπισμός δεδομένων δραστηριότητας μετά το πρόγραμμα. Τέλος, η πιο αξιόπιστη διαδικασία είναι ο εντοπισμός αυτός σε επίπεδο εργασίας, τμήματος και ατομικής δράσης μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Για μεγαλύτερη επιτυχία προτείνεται η μέτρηση δεδομένων πριν και μετά το πρόγραμμα συνδυαστικά²⁷⁷ (Phillips, 1996: 327-329).

Ένα ζήτημα που μπορεί να προκύψει στην αξιολόγηση είναι το αν θα πρέπει να περικλείει στην ΑΑΔ ταυτόχρονα και την οικονομική ανάπτυξη του οργανισμού, ειδικά σε περίπτωση που χρησιμοποιηθεί το μοντέλο της επιστροφής σε επένδυση. Από τη μια υπάρχει η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της κατάρτισης με εκπαιδευτικές μεθόδους για να διαπιστωθεί το αν και κατά πόσο έμαθε ο εργαζόμενος το αντικείμενο που έπρεπε (ο στόχος είναι το αντικείμενο μάθησης από πλευράς εκπαιδευομένου) και από την άλλη υπάρχει και η προοπτική του οργανισμού, κατά την οποία αυτό που προέχει είναι η αξιολόγηση και κατ' επέκταση η διαπίστωση του κόστους επένδυσης στην ΑΑΔ. Το πρόβλημα έγκειται στο ότι, τα εργαλεία για τη μέτρηση αυτή είτε δεν

²⁷⁷ Αρχικά, γίνεται μια έρευνα πριν από την αξιολόγηση για να διευκρινιστεί ο σκοπός της αξιολόγησης. Έπειτα, με αναφορά στο σκοπό και το αντικείμενο της αξιολόγησης γίνεται η επιλογή των εργαλείων μέτρησης και αξιολόγησης και ξεκινά η συλλογή των δεδομένων. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση και τις ομάδες εστίασης. Η συλλογή αυτή θα πρέπει να γίνει και στα τέσσερα στάδια που προηγούνται της επιστροφής σε επένδυση. Στη συνέχεια, προτείνεται η απομόνωση των επιπτώσεων της κατάρτισης (μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές), για μεγαλύτερη ευκρίνεια και αξιοπιστία στον καθορισμό των επιπτώσεων που οφείλονται στο πρόγραμμα. Κατ' επέκταση θα είναι πιο σαφής και αποτελεσματική η μέτρηση της επιστροφής σε επένδυση. Μετά, ακολουθεί η μετατροπή των δεδομένων σε χρηματικές αξίες (monetary values) με στόχο τη σύγκριση του κόστους-οφέλους από το πρόγραμμα. Στην τελική φάση της διαδικασίας αξιολόγησης της επιστροφής σε επένδυση σημειώνονται τρία υποστάδια:

1. Η ταξινόμηση σε πίνακες των ποσών του κόστους που αφορά το πρόγραμμα και συντελεί στον υπολογισμό της επιστροφής σε επένδυση.
2. Ο υπολογισμός της επιστροφής σε επένδυση, μέσα από τη χρήση του κόστους-οφέλους του προγράμματος.
3. Αναγνώριση των μη απτών και μη χρηματικών πλεονεκτημάτων από το πρόγραμμα, όπως η αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία, αυξημένη αφοσίωση στον οργανισμό, βελτίωση των σχέσεων της ομάδας και της εξυπηρέτησης πελατών, μείωση των παραπόνων και των διαμαχών (Phillips, 1998: 121-129).

Ο Phillips προτείνει τη χρήση αυτής της μεθόδου ως εργαλείο αξιολόγησης της μάθησης και όχι της κατάρτισης του προσωπικού, τουλάχιστον όταν πρωτοεφαρμοστεί. Κι αυτό γιατί η πιθανή αποτυχία μπορεί να οδηγήσει στην κατάρτιση ενός προγράμματος και στη μείωση της υποστήριξης αντίστοιχων προγραμμάτων. Αυτό που συνιστάται σε ανάλογη περίπτωση είναι η εκ των προτέρων εκπαίδευση των υπευθύνων του προγράμματος, προσωπικού, εκπαιδευτών και διεύθυνσης, ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες στη μέτρηση και αξιολόγηση με αναφορά στην επιστροφή σε επένδυση. Θα πρέπει λοιπόν όλοι να γνωρίζουν τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων καθώς και πώς να μεταφράζουν τα αποτελέσματα μέσα από την ανάλυση (Phillips, 1998: 134-135). Όλα τα προγράμματα, τέλος, δεν δύνανται να αξιολογηθούν σε επίπεδο επιστροφής σε επένδυση, καθώς είναι μια δύσκολη και δαπανηρή διαδικασία. Ωστόσο, όταν σημειώνεται μια εξέλιξη σε αυτή την κλίμακα, καλό θα είναι να γίνεται αξιολόγηση όλων των σταδίων και της επένδυσης (Phillips & Phillips, 2001: 242).



υπάρχουν είτε είναι δύσκολο να εφαρμοστούν σε έναν αξιόπιστο βαθμό. Όπως διαπιστώνεται, είναι πιθανό να φανούν πιο εύκολα οι μεταβολές στις δεξιότητες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, αφού μετρηθούν ποιοτικά, χωρίς ωστόσο να παρέχεται κάποια αξιόπιστη εξήγηση και ανταπόδοση σε οικονομικά μεγέθη. Καταρχήν, λοιπόν, συνιστάται η κοινή τοποθέτηση στόχων από μέρους των υπευθύνων του τμήματος ΑΑΔ και των οικονομικών αναλυτών ενός οργανισμού. Δεύτερον, οι διαδικασίες κατάρτισης να συνδυάζουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες ανάπτυξης του εργατικού δυναμικού με την οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η προσέγγιση αντικατοπτρίζει το βασικό στόχο του οργανισμού μάθησης που είναι η δημιουργία κοινής βάσης κατανόησης μεταξύ αυτών που ασχολούνται με την κατάρτιση και αυτών που ενδιαφέρονται για την παραγωγικότητα του οργανισμού (Stahl et al., 1993: 39-41).

Στην προσπάθεια να επιτευχθεί μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση της μέτρησης και της αξιολόγησης της μάθησης μέσα στον οργανισμό ο Dean R. Spitzer προτείνει το δικό του μοντέλο. Το ενδιαφέρον έγκειται στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών παρεμβάσεων (learning interventions) στον οργανισμό και στοχεύει στη δημιουργία ενός συστήματος αξιόπιστης μέτρησης της μάθησης που ορίζεται από τα αποτελέσματα (results-oriented learning). Το μοντέλο του βασίζεται στη μέθοδο της μέτρησης της αποτελεσματικότητας της μάθησης (Learning Effectiveness Measurement, LEM). Ο Spitzer κάνει μια αναφορά στις προηγούμενες μεθόδους των Kirkpatrick και Phillips για την αξιολόγηση-μέτρηση, ασκώντας κριτική στον μεν πρώτο γιατί δίνει ελάχιστες κατευθυντήριες για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων, ενώ για τον δεύτερο θεωρεί ότι έχει απλά προσθέσει ένα ακόμη στάδιο στα υπάρχοντα τέσσερα του Kirkpatrick. Ο ίδιος ο Spitzer συμφωνεί ότι η σύγχρονη έρευνα και οι υπεύθυνοι της ΑΑΔ στρέφονται σε νέες λύσεις, όπως η μέτρηση της αξίας της εργασίας, η αποτελεσματικότητα, η επιστροφή σε επένδυση καθώς και η αξιολόγηση του προϋπολογισμού για την κατάρτιση. Εξάλλου, οι οικονομικές απαιτήσεις έχουν οδηγήσει τη διεύθυνση και τα ανώτερα στελέχη στην κατάσταση δωσιλογισμού σχετικά με τη μάθηση στον οργανισμό. Πέρα από αυτές τις συνθήκες, όμως, υπάρχουν ακόμη κάποια σημαντικά εμπόδια που τίθενται στην πρόοδο της μέτρησης, όπως:

1. Δίνεται υπερβολική σημασία στο να αποδειχθεί η αξία της μάθησης παρά στο να βελτιωθεί η ίδια η μάθηση.
2. Η μέτρηση της μάθησης συνηθίζεται να γίνεται εκ των υστέρων.
3. Υπάρχει σύγχυση σχετικά με το τι συνίσταται η αποτελεσματικότητα της μάθησης.
4. Υπάρχει απροθυμία όσον αφορά τη μέτρηση της μάθησης σε προγράμματα.
5. Οι προσδοκίες για τα αποτελέσματα της μάθησης είναι χαμηλές.
6. Η λογική της κατάρτισης προηγείται της λογικής του οργανισμού.
7. Υπάρχει αδυναμία στην αναγνώριση οργανωτικών με σημασία μετρήσεων (Spitzer, 2005: 57-58).

Η μέθοδος του Spitzer εφαρμόστηκε σε μια επιχείρηση όπου οι προηγούμενες μετρήσεις δεν είχαν αποτέλεσμα. Δεν αφορά σε πρόγραμμα αλλά σε μια μαθησιακή παρέμβαση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε με βάση την καλύτερη σχέση της μάθησης με τα αποτελέσματα, πριν και μετά τη μαθησιακή παρέμβαση, και όχι απλά τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας στο τέλος. Οι φάσεις της μεθόδου είναι οι εξής:

1. Προβλεπτική μέτρηση (predictive measurement).
2. Βασική μέτρηση (baseline measurement).
3. Διαμορφωτική μέτρηση (formative measurement).
4. Κατά τη διάρκεια μέτρηση (in-process measurement).
5. Εκ των υστέρων μέτρηση (retrospective measurement).

Η πρώτη φάση θα πρέπει να γίνεται πριν από την μαθησιακή παρέμβαση, για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε επίπεδο επένδυσης στη μάθηση, επίτευξης ευκαιριών βελτίωσης της

επίδοσης και αύξησης της οργανωτικής αποτελεσματικότητας. Αυτή η φάση έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στη γενικότερη μέτρηση της μάθησης, ενώ η τελευταία έχει τη λιγότερη.



Σχήμα 61

*Το παράδειγμα της αιτιακής σχέσης μεταξύ μάθησης και εργασίας
κατά τον Spitzer*

Προσαρμογή από Spitzer (2005: 61)

Συγκριτικά με τα υπόλοιπα μοντέλα σε αυτό δίνεται βαρύτητα στην εκ των προτέρων μέτρηση. Μια μάθηση που δεν έχει μετρηθεί στα στοιχεία της πριν εφαρμοστεί θα έχει ελάχιστη επίδραση σε εργασία και οργανισμό στο τέλος. Για το λόγο αυτό στην εκ των υστέρων μέτρηση αντιμετωπίζει κανείς μια τελειωμένη και μη αναστρέψιμη κατάσταση. Με άλλα λόγια, ή κάποιος έμαθε ή όχι. Επιπλέον, τα αποτελέσματα που προκύπτουν δεν είναι γνωστό αν συμβαδίζουν με τη μάθηση. Έτσι, στην πρώτη αυτή φάση, στην προσπάθεια να συμβαδίσει η μάθηση με τα αποτελέσματα στον οργανισμό, απαιτείται μια συστηματική διαδικασία που θα εντοπίσει την 'αιτιακή σχέση' μεταξύ της μέτρησης της μάθησης και της μέτρησης της εργασίας.

Για να επιτευχθεί η μέτρηση των αποτελεσμάτων στην εργασία μέσω της μαθησιακής παρέμβασης πρέπει να γίνει κατανοητή η άμεση σχέση μεταξύ τους. Αυτό γίνεται μέσα από την ποιοτική αιτιακή αλυσίδα (causal chain diagram) (βλέπε Σχήμα 7). Αυτή η αλυσίδα είναι ένα τυπικό διάγραμμα που χρησιμοποιείται για να εντοπιστεί η επιρροή της μάθησης μέσα από μια αλυσίδα αιτιών και συνεπειών - από δεξιότητες, γνώση και στάσεις στη συμπεριφορά, από την ατομική και ομαδική επίδοση στην οργανωτική- με αποκορύφωμα τα οικονομικά επαγγελματικά αποτελέσματα. Όπως διακρίνει κανείς η αλυσίδα περιλαμβάνει και συσχετίζει όλα τα σημαντικά στοιχεία της μάθησης, αντικείμενο, υποκείμενο και αποτελέσματα. Η αλυσίδα έχει μια ιεραρχία από δείκτες που συνδέουν τη μάθηση με τα επαγγελματικά αποτελέσματα. Έτσι, όχι μόνο συμβάλλει στον εντοπισμό της μέτρησης για την επίδραση στον οργανισμό αλλά, το σημαντικότερο, παρέχει καίριες συνδέσεις που οδηγούν στην επίδραση αυτή. Το σίγουρο είναι ότι μια μαθησιακή παρέμβαση είναι απίθανο να έχει οργανωτική επίδραση, αν δεν συνδεθεί με τους καίριους δεσμούς στην αιτιακή αλυσίδα.

Μετά τη δημιουργία της αλυσίδας, όπου τα στοιχεία όλα δεν είναι απαραίτητο να μετρηθούν (οι πιο βασικοί δείκτες για τον οργανισμό πρέπει να μετρηθούν), ακολουθεί ο καθορισμός της μέτρησης, ως βάση για το σχέδιο μέτρησης σε όλες τις φάσεις.

Η δεύτερη φάση θα πρέπει να γίνεται ακριβώς πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και ως στόχο έχει την από πριν αναγνώριση των μετρήσεων κάθε φάσης (pre-implementation measurements) καθώς και των αξιών όπου στοχεύει η κάθε μέτρηση. Σε αυτή τη φάση κρίνεται άκρως απαραίτητη η συγκέντρωση δεδομένων, αλλιώς δεν είναι δυνατή η αναγνώριση οποιασδήποτε



βελτίωσης. Επιπλέον, δεν θα είναι δυνατός ο καθορισμός αξιόπιστων στόχων μέτρησης της μάθησης. Σε περίπτωση που απαιτείται πολύς χρόνος για τη συγκέντρωση των δεδομένων, οι περισσότεροι εκπαιδευτές δεν μπαίνουν στον κόπο να τα συγκεντρώσουν. Αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο να οριστεί ποια βελτίωση επιθυμούν και σε ποιους τομείς, όσο και στον οργανισμό.

Η τρίτη φάση θα πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της παρέμβασης και ως στόχο έχει τη διαπίστωση της σωστής εφαρμογής των δεδομένων της προβλεπτικής μέτρησης. Συνήθως, προτείνεται η επανάληψη των στόχων της παρέμβασης για να διαπιστωθεί αν μπορεί να γίνει αποτελεσματικά και πόση δυναμικότητα έχει. Για να υπάρξει επίδραση στον οργανισμό θα πρέπει να μην εμφανιστούν εμπόδια που θα ακυρώσουν τη χρήση της αιτιακής αλυσίδας. Εμπόδια όπως, η μη συμμετοχή ατόμων στο πρόγραμμα, η μη ύπαρξη μάθησης, η μη βελτίωση της συμπεριφοράς που οδηγεί σε μη βελτίωση της επίδοσης και κατά επέκταση σε μη βελτίωση του οργανισμού (ακόμη κι αν βελτιωθεί η ατομική επίδοση), η μη βελτίωση του οργανισμού δεν θα αντικατοπτριστεί σε οικονομικά αποτελέσματα. Η βαρύτητα λοιπόν που θα δοθεί στη μέτρηση της αλλαγής στη συμπεριφορά, της βελτίωσης της επίδοσης και του οργανισμού, παρά στη μέτρηση μόνο της μάθησης θέτει το ζήτημα της μέτρησης υπό νέο πρίσμα για τους εκπαιδευτές. Η μέτρηση πλέον δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων, αλλά περιέχει και μη μαθησιακά στοιχεία εξίσου που συμβάλλουν σε αυτή.

Η τέταρτη φάση θα πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης για να κρίνει την αποτελεσματικότητα κατά την ανάπτυξη και να διευκολύνει τις σωστές ενέργειες όπου κρίνεται αναγκαίο. Η οργάνωση μιας παρέμβασης δεν είναι αρκετή. Απαιτείται και ο συνεχής έλεγχος της αποτελεσματικότητάς της. Το κάθε πόσο θα γίνεται η μέτρηση αυτή αφορά τη σημαντικότητα της παρέμβασης. Είναι εμφανές ότι όσο πιο σημαντική είναι μια παρέμβαση τόσο πιο συχνή πρέπει να είναι η μέτρηση. Τα δεδομένα που συλλέγονται αφορούν ανατροφοδότηση του πόσο επιτυχής είναι η παρέμβαση, τα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν και τι λύσεις ζητούνται, και ευκαιρίες για περαιτέρω ενίσχυση της παρέμβασης ή, σε σπάνιες περιπτώσεις, διακοπή της. Η τυπική αξιολόγηση και μέτρηση φτάνει πολύ αργά σε τέτοιες σκέψεις και λύσεις.

Η πέμπτη φάση θα πρέπει να γίνεται μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης για να συλλεχθούν τα μετά-της-παρέμβασης δεδομένα και να αποτελέσουν την εισαγωγή για την τελική αξιολόγηση. Αυτό δε συνεπάγεται ότι τελείωσε η παρέμβαση απλά ότι ωρίμασε αρκετά ώστε να μετρηθεί εκ των υστέρων συνολικά. Επίσης, συνεπάγεται ότι σε αυτό το σημείο συλλέγονται τα τελευταία δεδομένα και γίνονται οι τελευταίες κρίσεις για την παρέμβαση, συμπεριλαμβανομένης και της επιστροφής σε επένδυση. Φυσικά, είναι πολύ αργά για δυνάμει αλλαγές στην παρεμβατική διαδικασία. Ωστόσο, πρέπει να γίνεται αυτή η μέτρηση για εξασφάλιση της επιτυχίας στις μελλοντικές παρεμβάσεις (Spitzer, 2005: 57-66).

Το πιο σημαντικό στοιχείο που ενώνει τις πέντε φάσεις μεταξύ τους είναι η δυνατότητα για επιρροή των αποτελεσμάτων. Κι αυτό επιτυγχάνεται με την προβλεπτική μέτρηση που είναι και το πιο σημαντικό στάδιο. Επειδή, όπως λέει ο Spitzer 'ότι μετράς, αυτό παίρνεις', η μέτρηση καθορίζει και τα αποτελέσματα που θα έχεις. Οι προηγούμενοι ερευνητές έδιναν βαρύτητα στα αποτελέσματα, ωστόσο τα μοντέλα τους είχαν τις μετρήσεις εκ των υστέρων, γεγονός που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα ήταν ήδη διαμορφωμένα και μόνο κριτική μπορούσε πλέον να ασκηθεί. Στην περίπτωση του Spitzer όμως η μέτρηση επηρεάζει και διαμορφώνει μια νέα πραγματικότητα και μια νέα σχέση μεταξύ της μάθησης και των οργανωτικών αποτελεσμάτων, που φαίνεται να ευθυγραμμίζονται για μεγαλύτερη επιτυχία.

Η μέθοδος της μέτρησης της αποτελεσματικότητας της μάθησης (Learning Effectiveness Measurement, LEM), έχει κάποια πλεονεκτήματα ως ανταπάντηση στα εμπόδια κατά της μέτρησης. Αυτά είναι:



1. Η μέθοδος αυτής της μέτρησης δημιουργήθηκε για να εξυπηρετεί μόνο τους σκοπούς της μάθησης και για να επιτυγχάνει την αποτελεσματικότητά της, όχι για να δικαιολογήσει την ανάγκη ύπαρξής της.
 2. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιεί πέντε στάδια που διαχέονται σε ολόκληρο τον κύκλο μάθησης, από τις αρχικές απαιτήσεις στο σχεδιασμό έως το τέλος του κύκλου ζωής των εργαζομένων. Για το λόγο αυτό προτείνεται η συνεχιζόμενη παροχή της μεθόδου και όχι μόνο μετά το πέρας της παρέμβασης. Η μέθοδος αφορά στο σύνολό της μάθησης, όχι μόνο το τι γίνεται μετά.
 3. Η μέθοδος αυτή εστιάζει σε πραγματικούς επαγγελματικούς και οργανωτικούς δείκτες της αποτελεσματικότητας παρά σε τυπικούς και ψευδείς δείκτες.
 4. Η μέθοδος αυτή πρέπει να θεωρείται ως προέκταση αυτού που παρέχουν οι εκπαιδευτές ανθρώπινου δυναμικού, από τη στιγμή που περιλαμβάνει τη συγκέντρωση απαιτήσεων σε πρώτη φάση και την από αρχή-μέχρι-τέλους ανάλυση. Έτσι, δεν θα πρέπει να δυσανασχετούν ως προς τη μέτρηση επειδή αυτή δεν αποτελεί κάτι τεχνητό, αλλά ενσωματώνεται στη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασης.
 5. Η μέθοδος αυτή αποφεύγει τον κύκλο των χαμηλών προσδοκιών με την ενθάρρυνση των επαγγελματιών εκπαιδευτών να θέτουν φιλόδοξους στόχους και να παρέχουν τα εργαλεία για την επίτευξή τους.
 6. Η μέθοδος αυτή ενισχύει τη χρήση της επαγγελματικής λογικής μέσα από την ανάπτυξη των αιτιακών αλυσίδων (causal chains), οι οποίες αναγνωρίζουν τις σχετικά άμεσες επιρροές που χρειάζονται για την επίτευξη των οργανωτικών επιρροών και τις συνδέουν με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατ' επέκταση η λογική της μάθησης γίνεται πιο σχετική, ιδωμένη στο πλαίσιο της επίδοσης και των επιθυμητών επαγγελματικών αποτελεσμάτων.
 7. Η μέθοδος αυτή μετρά τόσο τα οικονομικά όσο και τα μη-οικονομικά αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό από ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους μέτρησης. Επίσης, γίνεται χρήση πραγματικών μετρήσεων σε πραγματικό επαγγελματικό περιβάλλον χωρίς να βασίζεται σε ανεπαρκείς προσεγγίσεις της μάθησης.
- Η πραγματική δύναμη αυτής της μεθόδου βρίσκεται στη δυνατότητα που έχει να καθοδηγεί τη μάθηση, την επίδοση και τα οργανωτικά αποτελέσματα, όχι απλά να αξιολογεί αν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν. Η διατήρηση, τώρα, της χρήσης αυτής της μεθόδου θα σηματοδοτήσει την αρχή νέων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτών και διεύθυνσης καθώς και μεταξύ εκπαιδευτών και πελατών. Οι νέες σχέσεις θα διέπονται από μια στροφή προς την σημαντικότητα της επίδοσης και της λειτουργίας του οργανισμού, μέσω της μέτρησης σε ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να εγκαταλείψουν τη μοναχική αντιμετώπιση της κατάρτισης και να δημιουργήσουν νέες διαπροσωπικές και διεπαγγελματικές σχέσεις. Όπως πρεσβεύει ο ίδιος ο Spritzer, η μέθοδος που προτείνει είναι πρακτικά ορισμένη και σχετίζεται με τη μέτρηση και την αξιολόγηση σε επίπεδο ΑΑΔ. Ως νέα μέθοδος δεν είχε ακόμη την ευκαιρία να δοκιμαστεί σε μεγάλο βαθμό, και άρα είναι ανοιχτή σε βελτιώσεις. Η προσπάθειά του αφορά την μεταστροφή των θεωρητικών και πρακτικών ερευνητών σε θέματα μέτρησης και αξιολόγησης σε ΑΑΔ σε όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Σε περιπτώσεις εφαρμογής της μεθόδου οι πρακτικοί την υποδέχθηκαν με ενθουσιασμό καθώς διέφερε από ό,τι ήξεραν ως τότε. Έννοιες όπως η συμμετοχή και ο συνεταιρισμός στις μελλοντικές έρευνες θα παίζουν σημαντικότερο ρόλο στη μέτρηση και την αξιολόγηση ΑΑΔ από τα τεχνικά ζητήματα, όπως δείγματα, στατιστικές, ομάδες ελέγχου και υπολογισμοί επιστροφής σε επένδυση (Spritzer, 2005: 68-70).
- Όπως ειπώθηκε και στις προηγούμενες ενότητες η αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσω ενός προγράμματος διαφαίνεται κυρίως μέσα από τη μεταβίβαση του αντικειμένου της μάθησης στην εργασία. Το πρόγραμμα θεωρείται ότι απέτυχε εφόσον δεν μεταφέρθηκε η αποκτημένη γνώση,



δεξιότητα ή συμπεριφορά στην καθημερινή εργασία του εκπαιδευομένου. Όπως φάνηκε και από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, η μεταβίβαση επηρεάζεται σε υψηλό βαθμό από το περιβάλλον. Κατ' επέκταση κρίνεται απαραίτητη η μέτρησή της μέσα στο πλαίσιο της εργασίας του κάθε ατόμου. Λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες όπου ανακαλύφθηκαν οι παράγοντες επίδρασης, συνειδητοποιεί κανείς ότι όλες σχεδόν βασίζονται σε ποιοτικά δεδομένα και κάνουν χρήση ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, διεύθυνση, ηγεσία) συμμετέχουν συνήθως σε συνεντεύξεις και απαντούν σε ερωτηματολόγια.

Το 1996 έγινε μια έρευνα για τη μέτρηση της μεταβίβασης σε οργανισμούς στο πλαίσιο της αξιολόγησης των προγραμμάτων κατάρτισης καθώς και για το ποιες μέθοδοι ενισχύουν αυτή τη μεταβίβαση. Η γενική ερώτηση που τέθηκε είναι αν αυτό στο οποίο επιμορφώνονται εφαρμόζεται στην εργασία. Η έρευνα αυτή, που την παρουσιάζει ο Olsen, έγινε με ταχυδρομικά απευθυνόμενα ερωτηματολόγια σε διευθυντές, υπευθύνους κατάρτισης, εκπαιδευτές και επιτηρητές, και βασίστηκε στα τέσσερα στάδια της αξιολόγησης του Kirkpatrick. Η μειωμένη επιστροφή των ερωτηματολογίων αποδόθηκε στην έλλειψη χρόνου, στο μειωμένο ενδιαφέρον και γενικά σε τεχνικούς λόγους. Αυτό που τονίστηκε ιδιαίτερα είναι οι τεχνικές που προωθούν τη μεταβίβαση και ως πιο σημαντική μετρήθηκε η κουλτούρα που στηρίζει την κατάρτιση.

Αυτό που διαπιστώνεται από τις έρευνες είναι ότι αδυνατούν να εντοπίσουν μια αποτελεσματική μέθοδο μέτρησης της μεταβίβασης, αν όχι τόσο για τις γνώσεις και τις δεξιότητες, όσο και κυρίως για τη μεταφορά των νέων στάσεων και συμπεριφορών. Υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ της αξιολόγησης του προγράμματος και αξιολόγησης της εργασίας. Στο άρθρο του ο Olsen κάνει μια αναφορά σε πρόσφατες έρευνες μεταβίβασης της μάθησης (Kelly, 1982· Hawkins, 1988· Rouiller, 1989· Endres & Kleiner, 1990· Hirschfeld, 1990· Clark, 1990· Dimilier, 1991· Carnes, 1994). Από αυτές εξάγονται οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων και τα εξής συμπεράσματα:

1. Ένα εμπόδιο που δυσκολεύει τη μεταβίβαση της μάθησης είναι η απομονωμένη και περιφερειακή λειτουργία της κατάρτισης σε σχέση με το περιβάλλον εργασίας, με αποτέλεσμα να μην θεωρείται η μεταβίβαση ενσωματωμένη στο πρόγραμμα. Επίσης, για τη μέτρηση της μεταβίβασης χρειάζεται ένα μέτρο σύγκρισης από το οποίο να ξεκινά η μέτρηση. Η έλλειψη βασικών δεδομένων αποκλείει την αξιολόγηση μεταξύ κατάρτισης και χρήσης της στην εργασία (Kelly, 1982).
2. Η μέτρηση της μεταβίβασης αποτελεί σε μεγαλύτερο βαθμό πρόβλημα όσον αφορά τη μέτρηση της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας. Οι εμπειρικές μελέτες του Hawkins έκαναν χρήση της συνέντευξης για να διαπιστωθεί η μεταβίβαση από ένα πρόγραμμα για τη διεύθυνση ενός οργανισμού. Η μεταβίβαση μετρήθηκε ως αποτέλεσμα της άποψης των υπευθύνων για τις αλλαγές των εκπαιδευομένων. Το πρόβλημα είναι η εγκυρότητα και αξιοπιστία στις απόψεις των υπευθύνων, κατά πόσο αποδίδουν την πραγματική μεταβίβαση.
3. Σε άλλη έρευνα (Rouiller, 1989), με σημείο αναφοράς το κλίμα μεταβίβασης, έπρεπε να μετρηθούν οι παράγοντες επίδρασης στη μεταβίβαση. Αποδείχθηκε ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας επίδρασης ήταν η επιβράβευση για τη βελτίωση.
4. Επίσης, η στήριξη και ανατροφοδότηση από εκπαιδευτή, συναδέλφους και συμμετέχοντες στο πρόγραμμα μετρήθηκαν ως οι πιο σημαντικοί παράγοντες επιρροής της μεταβίβασης.
5. Σε έρευνα για τη διαπίστωση συσχετισμού μεταξύ της πρόθεσης για εφαρμογή της μάθησης και πως έγινε αυτή στην εργασία, έδειξε συνάφεια μεταξύ των δύο μεταβλητών. Όσο μεγαλύτερη είναι η πρόθεση του ατόμου τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η εφαρμογή τους. Αυτό που μένει είναι ο εκπαιδευτής να εκπαιδεύσει τον εργαζόμενο στο να έχει τέτοια πρόθεση και να τον κινητοποιήσει προς την αύξηση της πρόθεσης αυτής.



6. Σχετικά με τις κοινωνικές διαδικασίες σε έναν οργανισμό, μετρήθηκε η μεταβίβαση σε σχέση με τη δυναμική των ομάδων, την σχέση με τους στόχους του οργανισμού, το κλίμα επιτήρησης και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων για την κατάρτιση. Οι μεταβλητές ήταν: η χρησιμότητα της κατάρτισης στην εργασία, η κινητοποίηση για να λάβουν την κατάρτιση και η μάθηση. Αποδεικνύεται ότι, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων για την κατάρτιση, αυξάνει την αντίληψη για χρησιμότητα της κατάρτισης, κάτι που συντελεί στην αποτελεσματική μεταβίβαση.

7. Σε έρευνα του Williamson (1991), έγινε μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων για τη χρήση της κατάρτισης και τη στάση τους απέναντι στην κατάρτιση. Μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών, κατέληξε ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες ήταν το επίπεδο εκπαίδευσης του εκπαιδευτή και ο αριθμός των ατόμων που επιτηρούσε. Αυτό το συμπέρασμα έχει επιπτώσεις στην οργάνωση της κατάρτισης και στην επιλογή των υπευθύνων.

8. Η επιτυχία ενός προγράμματος και η αποτελεσματική μεταβίβαση βασίζεται στην εφαρμογή των αποκτημένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στο κατάλληλο περιβάλλον, η αποδοχή οργανωμένης ανατροφοδότησης και follow-up εκπαιδευτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευομένους. Τα δεδομένα αυτά συλλέχθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου και δομημένες συνεντεύξεις.

9. Σε έρευνα του Rogust (1994), οι εκπαιδευτές κατάφεραν να κάνουν χρήση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που απέκτησαν, μέσα από το συνεργατικό μαθησιακό μοντέλο. Τα δεδομένα αξιολόγησης της μεταβίβασης τα παρείχε το τμήμα ΑΑΔ. Ο παράγοντας που προώθησε τη μεταβίβαση ήταν η επιτήρηση των συναδέλφων (Olsen, 1998: 61-72).

Και πιο συγκεκριμένα για τις μεθόδους:

10. Οι Lim & Johnson (2002), χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της πολυδιάστατης δομημένης συνέντευξης, για να ερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για το βαθμό μάθησης, μεταβίβασης της κατάρτισης και την επίδραση διαφόρων παραγόντων στη διαδικασία μεταβίβασης. Για τη μάθηση χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα αυτό-αποτίμησης του πόσο έμαθαν και πόσο εφάρμοσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι τη μάθηση. Για το βαθμό μεταβίβασης αναζητήθηκαν συγκεκριμένα παραδείγματα και επεισόδια στο χώρο εργασίας, που επέδρασαν στη μεταβίβαση (Lim & Johnson, 2002: 36-38).

11. Και η Kupritz (2002), στην έρευνά της για την επίδραση του σχεδιασμού του χώρου εργασίας και του περιβάλλοντος μάθησης στη μεταβίβαση της κατάρτισης, συγκέντρωσε τα δεδομένα με τη μέθοδο της δομημένης συνέντευξης, αφού πριν είχε εφαρμόσει μια πιλοτική μελέτη, για να διαπιστώσει την κατανόηση των ερωτήσεων της έρευνας (Kupritz, 2002: 435-436).

12. Ο Kontoghiorghes (2004), με ένα ερωτηματολόγιο, αφού προηγήθηκε μια πιλοτική μελέτη, ερεύνησε με κλίμακα 6-βαθμών από το 'διαφωνώ έντονα' ως το 'συμφωνώ έντονα', το πόσο επηρεάζει το περιβάλλον εργασίας και το κλίμα μεταβίβασης της μάθησης τη μεταβίβαση της κατάρτισης (Kontoghiorghes, 2004: 215).

Το μοντέλο αξιολόγησης του Holton (1996) προσφέρει μια νέα οπτική στο ζήτημα της μέτρησης και αξιολόγησης της μεταβίβασης. Ενώ τα προηγούμενα μοντέλα (Kirkpatrick, Phillips, Spitzer) έχουν τη μεταβίβαση μόνο ως ένα επίπεδο στη διαδικασία αξιολόγησης, ο Holton εστιάζει στη μεταβίβαση καθαυτή ως τον πιο σημαντικό παράγοντα επιτυχίας ενός προγράμματος. Σύμφωνα με τον Holton μια μαθησιακή παρέμβαση δεν θα έχει νόημα, αν δεν μετρηθεί το κλίμα μεταβίβασης. Ειδικά, στην περίπτωση που τα αποτελέσματα μάθησης είναι θετικά, αλλά δεν υπάρχει μεταβολή στην συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο αυτό μπορεί να οφείλεται όχι στην παρέμβαση καθαυτή, αλλά στην έλλειψη κλίματος κατάλληλου για μεταβίβαση. Οπότε, αν δεν αξιολογηθεί η μεταβίβαση, τότε ίσως θεωρηθεί λανθασμένα ως αποτυχημένη η παρέμβαση.



Ο ίδιος κάνει αιχμηρή κριτική στο μοντέλο του Kirkpatrick και αντιπροτείνει το μοντέλο του, ως ένα πιο κατανοητό πλαίσιο διάγνωσης και κατανόησης των επιδράσεων των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης ΑΑΔ. Στο μοντέλο του υπάρχουν τρεις ομάδες αποτελεσμάτων: η μάθηση, η ατομική επίδοση και η οργανωτική επίδοση. Τα αποτελέσματα αυτά επηρεάζονται από παράγοντες ΑΑΔ σε τρία επίπεδα, στην ικανότητα, την κινητοποίηση και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Το μοντέλο περιλαμβάνει και επιδράσεις δευτερευόντων παραγόντων των επιπέδων.

ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ Holton (Learning Transfer System Inventory)	
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΟΡΙΣΜΟΣ
Ετοιμότητα εκπαιδευομένου	Εύρος ετοιμότητας εκπαιδευομένων για εισαγωγή και συμμετοχή στην κατάρτιση
Κινητοποίηση για μεταβίβαση	Κατεύθυνση και επιμονή προς τη χρήση στην εργασία μαθημένων γνώσεων & δεξιοτήτων
Θετικά ατομικά αποτελέσματα	Ο βαθμός στον οποίο η εφαρμογή της μάθησης στην εργασία οδηγεί σε θετικά για το άτομο αποτελέσματα
Αρνητικά ατομικά αποτελέσματα	Κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως η μη εφαρμογή των δεξιοτήτων & γνώσεων που έμαθαν θα οδηγήσει σε αρνητικά για τους ίδιους αποτελέσματα
Ατομική ικανότητα για μεταβίβαση	Εύρος στο οποίο τα άτομα έχουν το χρόνο, την ενέργεια και τον πνευματικό χώρο στην εργασία τους για να κάνουν αλλαγές που απαιτεί η μεταβίβαση της μάθησης
Στήριξη από συναδέλφους	Κατά πόσο οι συνάδελφοι ενισχύουν και υποστηρίζουν τη χρήση της μάθησης στην εργασία
Στήριξη από επιτηρητή	Κατά πόσο οι επιτηρητές/διευθυντές ενισχύουν και υποστηρίζουν τη χρήση της μάθησης στην εργασία
Κυρώσεις από επιτηρητή	Κατά πόσο τα άτομα προσλαμβάνουν αρνητικές απαντήσεις από επιτηρητές/διευθυντές όταν εφαρμόζουν μαθημένες δεξιότητες στην κατάρτιση
Αντίληψη εγκυρότητας περιεχομένου	Κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν αν το περιεχόμενο κατάρτισης αντικατοπτρίζει με σαφήνεια τις επαγγελματικές απαιτήσεις
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗΣ	Ο βαθμός στον οποίο α) η κατάρτιση έχει σχεδιαστεί και παραδοθεί για να δώσει στους εκπαιδευομένους την ικανότητα να μεταβιβάσουν τη μάθηση στην εργασία και β) οι οδηγίες κατάρτισης ταιριάζουν με τις επαγγελματικές απαιτήσεις
Ευκαιρία για χρήση	Κατά πόσο παρέχονται στους εκπαιδευομένους πηγές και δραστηριότητες στην εργασία που τους δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την κατάρτιση στη δουλειά
Προσδοκίες για μεταβίβαση προσπάθειας-επίδοσης	Η προσδοκία ότι η προσπάθεια που αφιερώνεται στη μεταβίβαση της μάθησης θα οδηγήσει σε αλλαγές στην επαγγελματική επίδοση
Προσδοκίες για αποτελέσματα επίδοσης	Η προσδοκία ότι οι αλλαγές στην επαγγελματική επίδοση θα οδηγήσει σε χρήσιμα αποτελέσματα
Συγκράτηση- άνοιγμα στην αλλαγή	Κατά πόσο τα άτομα προσλαμβάνουν τις υπάρχουσες νόρμες να αποθαρρύνουν τη χρήση των δεξιοτήτων και γνώσεων που αποκτήθηκαν στην κατάρτιση
Αυτό-δραστικότητα επίδοσης	Η γενική αντίληψη του ατόμου ότι μπορεί να μεταβάλλει την επίδοσή του όταν το επιθυμήσει
Εκπαίδευση επίδοσης	Τυπικοί και άτυποι δείκτες από τον οργανισμό για την ατομική επαγγελματική επίδοση

Προσαρμογή και απόδοση από Holton (2005: 45-47)



Όπως ο ίδιος αναφέρει το μοντέλο του δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη λόγω έλλειψης των εργαλείων μέτρησης. Από το 1996 όμως που πρωτοδημοσιεύτηκε, έχει προχωρήσει η έρευνα και φαίνεται να προτιμάται και να στηρίζεται ερευνητικά. Χρειάζεται, ωστόσο, κάποιες μεταποιήσεις. Το 1996 δεν ήταν αξιόπιστο το πλαίσιο ορισμού της μεταβίβασης της μάθησης. Το πρώτο μοντέλο του σε διασκευασμένο πλέον επίπεδο λέγεται 'Απογραφή Συστήματος Μεταβίβασης Μάθησης' (Learning Transfer System Inventory). Το σύστημα μεταβίβασης της μάθησης πέρα από το κλίμα μεταβίβασης που στο αρχικό μοντέλο ήταν ο βασικός παράγοντας, δίνει βαρύτητα εξίσου στο άτομο, την κατάρτιση και τον οργανισμό, ως παράγοντες επίδρασης της μεταβίβασης της μάθησης στο χώρο εργασίας. Άλλοι παράγοντες θεωρούνται, ο σχεδιασμός της κατάρτισης, τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η ευκαιρία για χρήση της κατάρτισης και η κινητοποίηση. Το σύστημα αυτό έχει ελεγχθεί εμπειρικά και σε επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Στον παρακάτω πίνακα διακρίνονται οι παράγοντες μέτρησης όλου του συστήματος της μεταβίβασης. Έπειτα, αυτοί οι παράγοντες εντάσσονται στο σύστημα μεταβίβασης της μάθησης, όπως παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος του πίνακα.

Στη δική του έρευνα, ο Olsen (1998) κατέληξε σε κάποιες στρατηγικές για τη βελτίωση και ενίσχυση της μεταβίβασης της μάθησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις οργανισμών που συμμετείχαν στην έρευνα, δόθηκαν οι εξής στρατηγικές, που αποδείχθηκε πρακτικά η συμβολή τους στην ανάπτυξη του οργανισμού:

1. Μια κουλτούρα που υποστηρίζει την κατάρτιση εν γένει.
2. Ενίσχυση και προγύμναση (coaching).
3. Περισσότερη εξάσκηση δεξιοτήτων.
4. Βελτίωση του σχεδιασμού της κατάρτισης για εξομοίωση συνθηκών.
5. Σύνδεση επίδοσης με την κατάρτιση στο χώρο εργασίας.
6. Σταθερότητα του οργανισμού.
7. Ενισχυμένη κινητοποίηση από μέρους των εργαζομένων.
8. Σύντομη και συχνότερη κατάρτιση.
9. Αύξηση των οικονομικών πηγών.
10. Μεγαλύτερος χρόνος για παρουσίαση αποτελεσμάτων.

Η χρήση των παραπάνω στρατηγικών συντελεί στην μετατροπή των υπάρχοντων προγραμμάτων, στη βελτίωση της διεκπεραίωσης της κατάρτισης και στην ανάπτυξη νέων προγραμμάτων. Από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω και τα συμπεράσματα που προέκυψαν για τη μεταβίβαση της μάθησης φαίνεται το ζήτημα να έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Ωστόσο, χρειάζεται ακόμη πολύ δουλειά όσον αφορά την ανάπτυξη και εδραίωση των στρατηγικών. Επίσης, είναι σημαντικό οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων και οι διευθυντές ΑΑΔ να προσπαθούν να παρέχουν τις κατάλληλες τεχνικές εφαρμογές αυτών των στρατηγικών. Όπως πρεσβεύει ο Olsen, αυτές οι τεχνικές ούτε κοστίζουν (όσο τα προγράμματα καθαυτά), ούτε περιέχουν κάποιο ρίσκο στη χρήση τους. Αντίθετα, η δέουσα προσοχή που θα δοθεί στη μέτρηση της μεταβίβασης θα έχει θετικά αποτελέσματα στον επαγγελματικό χώρο, εφόσον οι οργανισμοί αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια προς αυτό το σκοπό (Olsen, 1998: 71-72, 74).

Σχετικά με την αξιολόγηση της άτυπης μάθησης, το πρώτο που πρέπει να ειπωθεί είναι ότι συνήθως προτιμάται ο όρος της αποτίμησης (assessment) ως πιο σωστός, από τη στιγμή που η μέτρηση και η αξιολόγηση είναι έννοιες που δύσκολα εφαρμόζονται πρακτικά. Παρόλο που η άτυπη μάθηση αντιμετωπίζεται τελευταία ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος μάθησης για τους εργαζόμενους, δεν υφίσταται ανάλογη αντιμετώπιση από τους ερευνητές ως προς την ανάγκη μέτρησης και αξιολόγησής της. Και σε συνδυασμό με την προσοχή που δίνεται στην παροχή ευκαιριών προσωπικής εξέλιξης στους οργανισμούς μάθησης, το αν αποτιμάται ή όχι η μάθηση στην εργασία αποκτά βαρύνουσα σημασία (Clarke, 2004: 140-141).



Η διαπίστωση της σημασίας της άτυπης μάθησης προκαλεί μια ανησυχία ως προς την έλλειψη δεικτών κατάλληλων για τη μέτρηση της άτυπης μάθησης στην εργασία. Μια γενικευμένη εννοιοποίηση των εργασιακών και οργανωτικών παραγόντων, που προωθούν ή εμποδίζουν την άτυπη μάθηση στην εργασία, αποτελεί μια πρώτη βάση για τη μέτρηση. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στον καθορισμό σε κάθε περίπτωση αυτών των παραγόντων και δημιουργούν ένα πρώτο πλαίσιο για τη μέτρηση. Ωστόσο, στην προσπάθειά τους να αποτιμήσουν την άτυπη ή μη τυπική μάθηση, διαπιστώνουν την έλλειψη μεθόδων μέτρησης των συνθηκών που προωθούν ή εμποδίζουν τη μάθηση. Επειδή, η άτυπη μάθηση ορίζεται ως 'μη δομημένη, προερχόμενη από τις καθημερινές δραστηριότητες των εργαζομένων μάθηση', δεν καταλήγει σε κάποια πιστοποίηση (Skule, 2004: 8-9). Η άτυπη μάθηση είναι συνήθως μη οργανωμένη και εκ των υστέρων, και δεν υπάγεται σε μετρήσεις της τυπικής μάθησης, καθώς συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι δύσκολο να τεθούν εκ των προτέρων. Ειδικά για την περίπτωση της άδηλης (tacit) γνώσης, που είναι μια μορφή γνώσης βαθιά ενσωματωμένης στις δραστηριότητες του κοινωνικού πλαισίου και κουλτούρας του οργανισμού, η μετατροπή της σε έκδηλη (explicit) μορφή γνώσης προϋποθέτει τη χρήση ανάλογων μεθόδων μέτρησης. Στόχος της μέτρησης θα είναι η άδηλη γνώση να γίνει αντικείμενο γνώσης και να χρησιμοποιηθεί ευεργετικά για την πρόοδο του οργανισμού. Αυτό όμως παραμένει ακόμη ένα ζητούμενο για τους ερευνητές. Αυτό που προτείνεται είναι η αύξηση των μεθόδων μέτρησης και αποτίμησης της μάθησης μέσω των επαγγελματικών επιδόσεων των εργαζομένων (Clarke, 2004: 143).

Οι παραδοσιακές μέθοδοι έρευνας, όπως είναι η ανάλυση δεδομένων, οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση στον εργασιακό χώρο, δεν είναι ικανοποιητικές και δεν ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις για ποιότητα του σύγχρονου επαγγελματικού χώρου. Αυτό που προέχει είναι η ανάγκη για καταγραφή των σημαντικότερων σχέσεων μεταξύ οικονομικής, οργανωτικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με σημείο αναφοράς την άτυπη μάθηση στην εργασία. Σε περιπτώσεις με μεγάλη αυτονομία σε θέματα κατάρτισης, αυτές οι σχέσεις δεν είναι δυνατό να ερευνηθούν ποσοτικά. Ακόμη και οι παραδοσιακές ποιοτικές μέθοδοι δεν αρκούν για να καταγραφούν οι διαδικασίες εργασίας με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας (Dehnbostel, 2002: 200-201).

Με αφορμή έρευνες από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα, διαπιστώνεται μια επιπλέον ώθηση και έμφαση σε προγράμματα κατάρτισης εις βάρος της άτυπης μάθησης, παρόλο που υποστηρίζεται η ανάγκη για δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία, προωθείται ένα πλαίσιο ανάπτυξης της συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης, κάτι που δεν έχει προγραμματιστεί για την άτυπη μάθηση. Η μόνη συμμετοχή για την άτυπη μάθηση από πλευράς εργαζομένων είναι η συμμετοχή τους σε γκρουπ αυτο-μάθησης και στη χρήση των βιβλιοθηκών, τα οποία δεν είναι δυνατό να παρέχουν επαρκή στοιχεία για την αποτίμηση του εύρους ή της ποιότητας της άτυπης μάθησης στην εργασία. Επιπλέον, παρατηρείται το φαινόμενο η μέτρηση να αφορά μόνο τη συμμετοχή, πράγμα που αποκλείει κάθε τύπο άτυπης και μη σκόπιμης μάθησης που δεν περιέχεται στο εργασιακό περιβάλλον.

Ένα ακόμη ζήτημα που συντελεί στη μη μέτρηση της άτυπης μάθησης είναι και οι ελλείψεις που σημειώνονται στις τρέχουσες θεωρίες μάθησης στο χώρο εργασίας. Παρόλο που οι θεωρίες αυτές έχουν συντελέσει σημαντικά στην εξέλιξη του πεδίου (Marsick & Watkins, 1999/ Eraut et al. 2000), δεν είναι εύκολο να μεταφραστούν σε δείκτες μέτρησης και σύγκρισης της ποιότητας του περιβάλλοντος μάθησης στην εργασία. Μέσα από ποιοτικές αναλύσεις παρουσιάζουν κάποιες γενικευμένες έννοιες για τους παράγοντες που επιδρούν στη μάθηση, που όμως δεν οδηγούν σε ποσοτικοποιήσεις και μετρήσιμα δεδομένα. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι, η άτυπη μάθηση δε μπορεί να μετρηθεί ούτε με μεθόδους της τυπικής ούτε μέσω θεωριών μάθησης (Skule, 2004: 8-10). Ο ίδιος ο Skule καταλήγει στη διερεύνηση μέσω συνεντεύξεων στον καθορισμό των



συνθηκών μάθησης και να καθορίσει τους παράγοντες του περιβάλλοντος μάθησης πόσο συντελούν ή εμποδίζουν τη μάθηση.

Και ο Clarke καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, η αποτίμηση της άτυπης μάθησης περιορίζεται στην αποτίμηση των συνθηκών και ευκαιριών μάθησης στο χώρο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στις περισσότερες έρευνες, γίνεται αποτίμηση της σχέσης μεταξύ της ατομικής εργασίας και του περιβάλλοντος εργασίας και των ευκαιριών για μάθηση. Αυτή η οπτική προσφέρει μια πιο σαφή εικόνα για τις συνθήκες που προωθούν τη μάθηση στην εργασία και συγχρόνως παρέχει και τα εργαλεία στους πρακτικούς για την αποτίμηση των συνθηκών εργασίας. Στην πρόταση των Van der Sluiss et al (2002) για αποτίμηση της μάθησης μέσω της παρατήρησης της ατομικής συμπεριφοράς και μάθησης κατά την εργασία, τίθεται η αντίρρηση του αν και κατά πόσο μπορεί να βασιστεί όλη η αποτίμηση των συνθηκών μάθησης στη δυνατότητα μάθησης του ατόμου. Υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, όπως αν η μάθηση στο σύνολό της μπορεί να προσληφθεί ως αποτελεσματική ή πολύτιμη. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι σημειώνονται αρκετές ανακρίβειες λόγω της εμπειρικής μάθησης που οφείλονται σε προκαταλήψεις και διαφωνίες (Feldman, 1986). Επιπλέον, κρίνεται εξαιρετικά δύσκολη η αναγνώριση των σχέσεων αιτίας-συνέπειας μέσα σε τόσο πολύπλοκο οργανωτικό περιβάλλον. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις δεν φαίνεται να είναι οι πιο κατάλληλες για μια αξιόπιστη αποτίμηση της πραγματικής επίδρασης της εργασίας στην άτυπη μάθηση. Φυσικά, ο καθορισμός των παραγόντων και συνθηκών που προωθούν τη μάθηση είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα. (Clarke, 2004: 143-145).

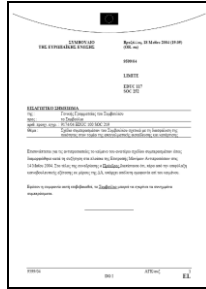
Η Ellinger (2005) στην έρευνά της για την άτυπη μάθηση, έκανε χρήση ποιοτικών μεθόδων για να διαπιστώσει ποιοι παράγοντες του πλαισίου εργασίας επιδρούν στην άτυπη μάθηση. Ειδικότερα, χρησιμοποίησε τη μελέτη περίπτωσης, γιατί επιτρέπει μια ολιστική περιγραφή της περίπτωσης, ενώ προηγήθηκε μια πιλοτική μελέτη. Η συλλογή δεδομένων έγινε με ημι-δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις (Ellinger, 2005: 395-397). Επίσης, ο Eraut (2004), στην προσπάθειά του να ερευνήσει την άτυπη μάθηση στον επαγγελματικό χώρο, βασίστηκε σε διάφορα σχέδια (projects) όπου η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συνέντευξη. Η δική του έρευνα ξεκίνησε με συνεντεύξεις, αλλά υπήρχε και η δυνατότητα παρατήρησης. Τα βασικά προβλήματα που εντοπίστηκαν κατά την έρευνα για την άτυπη μάθηση ήταν:

1. η άτυπη μάθηση είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος αόρατη, είτε γιατί θεωρείται δεδομένη είτε γιατί δεν αναγνωρίζεται ως μάθηση. κατ' επέκταση οι εργαζόμενοι δεν έχουν επίγνωση της ίδιας τους της μάθησης
2. η γνώση που παράγεται είναι είτε άδηλη (tacit) είτε θεωρείται τμήμα της γενικότερης ικανότητας ενός ατόμου, παρά κάτι που έχει μαθευτεί
3. η συζήτηση γύρω από τη μάθηση κυριαρχείται από κωδικοποιημένη γνώση, οπότε τα άτομα είναι δύσκολο να περιγράψουν τις πιο περίπλοκες πτυχές της εργασίας τους και τη φύση της εξειδίκευσής τους (Eraut, 2004: 247-249).

Οι Enos et al. (2003), στην έρευνά τους για τη συμμετοχή διευθυντών σε δραστηριότητες άτυπης μορφής και τις αντιλήψεις τους για το περιβάλλον μεταβίβασης, κάνουν χρήση της μεθόδου της συνέντευξης σε γκρουπ εστίασης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούν το πώς αποκτήθηκε μια δεξιότητα και σε ποιο βαθμό εφαρμόστηκε στην εργασία. Η άτυπη μάθηση μετρήθηκε με μια κλίμακα τεσσάρων βαθμών (1=έμαθα μόνο από τυπικές μαθησιακές δραστηριότητες, 2=έμαθα κυρίως από τυπικές μαθησιακές δραστηριότητες, 3= έμαθα κυρίως από άτυπες μαθησιακές δραστηριότητες, 4=έμαθα μόνο από άτυπες μαθησιακές δραστηριότητες). Όλα τα δεδομένα συλλέγησαν από ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς (self-report questionnaire) (Enos et al., 2003: 369, 373-375).



1998 - ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ - ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ



2004 - ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



2004 - ΓΝΩΜΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ - ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

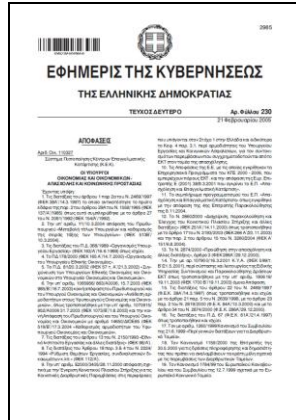


2005 - ΝΟΜΟΣ 3374 - ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

[Κάντε διπλό κλικ επάνω στο κείμενο για να ανοίξει το έγγραφο](#)

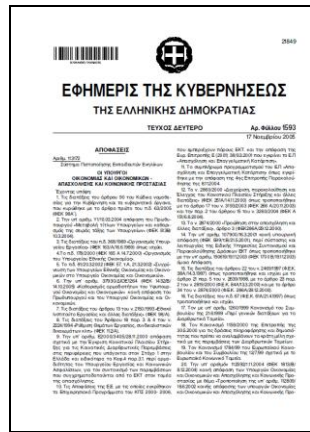


ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ ΣΕ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΚΕΚ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ.



[Κάντε διπλό κλικ επάνω στο κείμενο για να ανοίξει το ΦΕΚ](#)

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΚΕΚ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ.



[Κάντε διπλό κλικ επάνω στο κείμενο για να ανοίξει το ΦΕΚ](#)



ΜΑΘΗΜΑ 13^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων και ο διευκολυντικός του ρόλος, σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, η σημασία του κριτικού στοχασμού και της έρευνας για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, συστηματοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων, η ταυτότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ως επαγγελματίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο τελευταίο σεμινάριο της ενότητας και του μαθήματος θα δούμε πως ο πολλαπλασιασμός των φορέων που παρέχουν προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων συνεπάγεται και αύξηση της ζήτησης σε εκπαιδευτικό δυναμικό που εργάζεται για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των προγραμμάτων αυτών. Διαφορετικοί φορείς, μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οργανώνουν για ενήλικι, επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί συνήθως αφορούν την αύξηση της παραγωγικότητας – σε επίπεδο μεμονωμένων επιχειρήσεων ή και σε εθνικό επίπεδο, μείωση της ανεργίας, την κοινωνική ενσωμάτωση ενηλίκων που ανήκουν σε ομάδες οι οποίες για κάποιο λόγο διαφοροποιούνται από το γενικό πληθυσμό, την ανάπτυξη του αισθήματος κοινωνικής ευθύνης, την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής, ή γενικότερα την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Ανάλογα με τις τοπικές ή τις εθνικές κοινωνικές οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, προτεραιότητα δίδεται σε ορισμένους από τους στόχους αυτού. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί κατά κάποιο τρόπο να ιδωθεί σαν ένας διάλογος ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, όπου και οι δύο προβάλλουν εμπειρίες, στάσεις, διαφορετικούς και εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης του προσωπικού, κοινωνικού και πολιτικού τους περιβάλλοντος, μια πληθώρα διαφοροποιημένων, ποικίλων σκοπών, προσανατολισμών και προσδοκιών. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο «ανταλλαγής», ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να «προκαλέσει» τους εκπαιδευόμενους, ερμηνεύοντας με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους τις εμπειρίες τους, και να τις παρουσιάσει με ιδέες και συμπεριφορές, οι οποίες ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να εξετάσουν με κριτικό μάτι τις αξίες τους, τις στάσεις τους, αλλά και τις υποθέσεις τις οποίες πρεσβεύουν και στις οποίες βασίζονται. Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία σχετικά με τις αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, διαπιστώνεται ότι κυριαρχούν τρεις ευρείες, και συχνά αντικρουόμενες προσεγγίσεις, οι οποίες αφορούν του βασικούς ρόλους των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι προσεγγίσεις αυτές, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια, διακρίνουν η καθεμία, μια βασική λειτουργία για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, η καθοδηγεί την πρακτική του: α) η πρώτη θεωρεί τον εκπαιδευτή καλλιτέχνη (artist) β) η δεύτερη αναγνωρίζει ως πυρηνικό χαρακτηριστικό τη δράση του ως διευκολυντή μάθησης (facilitator) γ) η τρίτη υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να λειτουργεί ως κριτικός αναλυτής (critical analyst) κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Είναι προφανές ότι για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά μια ομάδα πρέπει να υπάρχουν διακριτοί ρόλοι. Έτσι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πρωταρχικός. Οι βασικοί ρόλοι του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι τέσσερις: 1) ως αρχηγός της ομάδας ο οποίος εντοπίζει το έργο και το στόχο που έχει μπροστά του, καθοδηγεί την ομάδα σ' αυτό το στόχο, παρακολουθεί τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα, εξασφαλίζει τα υλικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη μάθηση (βιβλία, εξοπλισμός) και τέλος προσπαθεί να εξασφαλίσει ότι δεν θα υπάρξουν



αποκλεισμοί. 2) ως εκπαιδευτής, ο διδάσκων αναλαμβάνει επιμέρους ρόλους όπως, σχεδιαστής του προγράμματος μάθησης (αναλύει το πρόγραμμα, θέτει τους στόχους, εντοπίζει δεξιότητες και γνώσεις), διοργανωτής(οργανώνει τα μαθησιακά καθήκοντα, το περιβάλλον και τις συνθήκες μάθησης για τη διευκόλυνση των εκπαιδευομένων), δίνει κίνητρα στους συμμετέχοντες, επόπτης(εποπτεύει το πρόγραμμα και αποκλείει ότι δεν έχει σχέση ενώ αλλάζει και την κατεύθυνση του προγράμματος όπου χρειάζεται). 3) ως διδάσκων δημιουργεί το κλίμα για μάθηση και προάγει τη συναισθηματική και μαθησιακή κατάσταση των εκπαιδευομένων για μάθηση. Ως διδάσκων πρέπει να είναι ευέλικτος, να χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας και να μπορεί ο ίδιος να είναι διδασκόμενος να μπορεί δηλαδή να βάζει τον εαυτό του στη θέση των εκπαιδευόμενων και να μη νιώθει αυθεντία. (Al. Rogers, 1986: σελ. 118-125). Επίσης, ο διδάσκων πρέπει να είναι δημιουργικός, καινοτόμος, παρατηρητικός, επιμελής στα καθήκοντα του, διευκολυντής της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι η πρωτοβουλία ανήκει στους εκπαιδευόμενους, δίνεται έμφαση στην αυτενέργεια και την ατομική μάθηση και υπάρχει σχέση αλληλοβοήθειας ανάμεσα σε εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενο. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από, αγάπη, ζεστασιά, κατανόηση, αποδοχή, διάλογο, επιθυμία αλλαγής και μετατροπής της βοήθειας που προσφέρει ο εκπαιδευτής σε μαθησιακή εμπειρία. (S. Brookfield, 1994: 209). 4) ο διδάσκων ως “κοινό” αφού με την ανάθεση εργασιών και την παρουσίαση τους ο διδάσκων δεν είναι μόνο ο ειδικός αλλά και ο αξιολογητής. Γι’ αυτό πρέπει να έχει αυτογνωσία και να αποφεύγει τους υποκειμενισμούς στις κρίσεις του (Rogers, 1986: 126). Έτσι λοιπόν με βάση όλα αυτά ο καλός επιμορφωτής: 1) ενθαρρύνει την επικοινωνία επιμορφωτή – σπουδαστών. 2) ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση. 3) εκμεταλλεύεται σωστά το χρόνο. 4) στοχεύει στην επανατροφοδότηση των σπουδαστών 5) διατηρεί υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευόμενους. 6) προσαρμόζει ποικίλους τρόπους μάθησης.

ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Καθώς η διεξαγωγή προγραμμάτων προϋποθέτει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και συνεπάγεται την επένδυση σημαντικών κεφαλαίων, προβάλλεται έντονο ενδιαφέρον για τον έλεγχο της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι η ικανότητα των εκπαιδευτών. Με τον όρο ικανότητα εννοείται: η κατοχή από μέρος του εκπαιδευτή επαρκών γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών αλλά και των κατάλληλων στάσεων οι οποίες διασφαλίζουν την επιτυχή απόδοση στο ρόλο του. Η ικανότητα αυτή καλλιεργείται και πιστοποιείται μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών. (Παπαστεφανάκη 2002: 14)

Έτσι, η επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτών έχει αρχίσει να οργανώνεται σε πολλές χώρες και τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών αυξάνονται συνεχώς, καθώς αναγνωρίζεται η σημασία τους για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων. (Papananou 1994) Οι εκπαιδευτές που εργάζονται στους εκάστοτε φορείς είναι είτε πλήρους, είτε μερικής, είτε εθελοντικής απασχόλησης. Η διαφοροποίηση αυτή εντοπίζεται ήδη από το 1960 από τον Houle ο οποίος εισάγοντας και το ποσοτικό στοιχείο, κάνει λόγο για μια «πυραμίδα ηγεσίας» στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι τυπικές μορφές εκπαίδευσης των επαγγελματιών εκπαιδευτών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αντικατοπτρίζονται στην πυραμίδα του Houle (pyramid of leadership 1970). Οι μορφές εκπαίδευσης των επαγγελματιών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους ρόλους που αναλαμβάνουν. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι εκπαιδευτές οι οποίοι δεν έχουν ιδιαίτερη, συγκεκριμένη κατάρτιση (lay leaders) και τείνουν να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της εξάσκησης του ρόλου τους, (on the job) μέσω κοινωνικών παροχών και εναλλακτικών μη –



τυπικών πλαισίων. Τα πρωταρχικά, λοιπόν, μέσα με τα οποία οι εκπαιδευτές αυτοί (οι οποίοι υπηρετούν ως εθελοντές σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια) αναπτύσσουν τις δεξιότητες ή εξειδικεύονται σε συγκεκριμένους ρόλους, βρίσκονται μέσα στην εμπειρία που αποκτούν στην εργασία τους (on the job experience). Ο Richmond (1987) και το LERN SURVEY μετά από έρευνα αποκάλυψαν ότι η πλειοψηφία των επαγγελματιών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης απέκτησε τις απαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις μέσω της εμπειρίας, της μεθόδου της «δοκιμής και της πλάνης», του σχεδιασμού, των επαφών με ομάδες παν/μιακών, συνεργατικών προσπαθειών, αλλά και μέσω αυτό – κατευθυνόμενης μελέτης, η οποία επιστρατεύει ανθρώπινους και υλικούς πόρους. Εδώ η μάθηση που σχεδιάζεται από το άτομο πρέπει να θεωρείται παράγοντας – κλειδί για την ανάπτυξη των επαγγελματιών συνεχιζόμενης ανάπτυξης. (Galbraith και Zelemak 1989: 127-128)

Στη μέση της πυραμίδας κατατάσσονται οι επαγγελματίες (practitioners), οι οποίοι εκτελούν υπηρεσίες εκπαίδευσης ενηλίκων σαν ένα μέρος του επαγγέλματος τους και είναι πιθανό να αποκτούν ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση (in-service training). Η μορφή αυτή κατάρτισης παρέχεται συνήθως από γραφεία πρόσληψης εργασίας, οργανισμούς, επιχειρήσεις, επαγγελματικές ενώσεις, κολέγια και Παν/μια, ή μεμονωμένους συμβούλους. Αυτού του είδους η εκπαίδευση, η οποία είναι συνήθως μικρής διάρκειας, είναι συνδεδεμένη με κάποιο εκπαιδευτή ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού. Σκοπός του εκπαιδευτή στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να εστιάσει στη μάθηση εκείνη η οποία συντελεί στην ανάπτυξη συγκεκριμένων προσόντων που σχετίζονται με την εργασία, ή συμπεριφορών, στάσεων που απαιτούνται από τους οργανισμούς / επιχειρήσεις που χρηματοδοτούν. Οι επαγγελματίες που συμμετέχουν σε ενδο-υπηρεσιακά προγράμματα κατάρτισης σχετίζονται από μια άποψη με την εκπαίδευση ενηλίκων, ως ένα μέρος της δουλειάς τους ή ως συμπληρωματική δραστηριότητα του βασικού τους επαγγέλματος. Εθελοντές, εργαζόμενοι μερικής απασχόλησης (part – time), παρα-επαγγελματίες απαρτίζουν το μεγαλύτερο τμήμα αυτών που καταρτίζονται μέσω ενδο-υπηρεσιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνήθως αφορούν συγκεκριμένες εργασίες που πρέπει να διεκπεραιωθούν. (Galbraith και Zelemak 1989: 128)

Αυτοί, όμως, που βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας, είναι εκείνοι των οποίων η επαγγελματική σταδιοδρομία – καριέρα βασίζεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Κατέχουν την «τυπική εκπαίδευση» στον τομέα αυτό (formal training), απασχολούνται πλήρως (full-time) και αποτελούν τη μικρότερη ομάδα συγκριτικά με τις προηγούμενες. Συχνά, φέρουν τη συνολική ευθύνη για την έκβαση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης των προγραμμάτων. Η εκπαίδευση τους στην περίπτωση αυτή έχει μεγαλύτερη διάρκεια, ώστε να επιτυγχάνεται η εξοικείωση με την θεωρία και την έρευνα στους σχετικούς τομείς. Σε πολλά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέχονται προγράμματα κυρίως μεταπτυχιακού, αλλά και προπτυχιακού επιπέδου (Graduate degree programs in adult education) στην εκπαίδευση ενηλίκων, για τα οποία οι σπουδές είναι είτε πλήρους, είτε μερικού ωραρίου. Ο τυπικός, κλασικός πυρήνας των αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευση ενηλίκων (κυρίως για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου) περιλαμβάνει αντικείμενα όπως η μάθηση και ανάπτυξη ενηλίκων, μεθοδολογία, σχεδιασμό προγραμμάτων και διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και εξοικείωση με την έρευνα και ενασχόληση με εξειδικευμένους σχετικούς τομείς. (Galbraith και Zelemak 1989: 128)

Ιδιαίτερα τονίζεται ότι η μεθόδευση της εκπαίδευσης εκπαιδευτών θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο περιεχόμενο και τον τρόπο που αυτόδιδάσκεται. Συνήθεις μέθοδοι για την εκπαίδευση εκπαιδευτών είναι η ομαδική εργασία και ο διάλογος, οι διαλέξεις, η μικροδιδασκαλία, η πρακτική άσκηση.



Ο Boshier (1985) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων καθορίζεται κυρίως από τους ρόλους που αναλαμβάνουν και τους στόχους που οι ρόλοι αυτοί επιδιώκουν να εξυπηρετήσουν. Έτσι, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών πρέπει να βασίζεται, να διαμορφώνεται και να ακολουθεί τη λειτουργία που επιδιώκεται. («Training Should Follow Function») (Galbraith και Zelemak 1989: 126)

Συνεπώς, οι διαφοροποιήσεις που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν τη διάρκεια, το επίπεδο και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών π.χ. οι εκπαιδευτές μερικής και εθελοντικής απασχόλησης είναι συνήθως ειδικοί κυρίως στο αντικείμενο που θα διδάξουν, και η ευθύνη τους περιορίζεται και αφορά την επιτυχή διεξαγωγή των μαθημάτων τους. Για το λόγο αυτό και η εκπαίδευσή τους επικεντρώνεται στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους στηρίζουν στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, καθώς και την εξατομίκευση και την προσαρμογή της διδασκαλίας τους ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενηλίκων. Η διάρκεια της εκπαίδευσης είναι συνήθως μικρή ενώ η διδασκαλία ενηλίκων για τη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτών αποτελεί δευτερεύουσα απασχόληση και υπάρχει δυσκολία αποδέσμευσης από την κύρια επαγγελματική δραστηριότητα. (Παπαστεφανάκη 2002: 20) Αντίθετα, οι εκπαιδευτές πλήρους απασχόλησης συνήθως φέρουν συνολική ευθύνη είτε για το σχεδιασμό των προγραμμάτων, είτε για τη διδασκαλία και αξιολόγηση. Είναι ευνόητο, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτές που αναλαμβάνουν και το ρόλο του σχεδιαστή προγραμμάτων και το ρόλο διδάσκοντα θα πρέπει να καταρτίζονται ανάλογα.

Στις διάφορες χώρες που διεξάγονται προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών δημιουργείται προβληματισμός οποίος εστιάζεται στο πνεύμα και στη φιλοσοφία που τα διαπνέει, αφού διαφορετικές προσεγγίσεις εκπαίδευσης εκπαιδευτών αντιπροσωπεύουν διαφορετικές θεωρήσεις των στόχων και των λειτουργιών της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτή.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στο πλαίσιο της «κριτικής θεωρίας» [Collin, Brookfield] έργο του εκπαιδευτή είναι να υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους ενήλικους να σκέφτονται κριτικά, να αντιλαμβάνονται τις δυνάμεις που υποθάλπουν οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης και ανισότητας, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της καλλιέργειας του προσωπικού στοχασμού, της κριτικής ανάλυσης και του διαλόγου. Αντίθετα, κατά την προσέγγιση της «ανάπτυξης ικανοτήτων» (competency-based education/performance-based education) επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της εφαρμογής επιστημονικών δεδομένων, με απώτερο στόχο οι εκπαιδευόμενοι που θα παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία να ανταποκρίνονται επιτυχέστερα στις απαιτήσεις του επαγγελματικού ρόλου που θα κληθούν να αναλάβουν. Έτσι, η εκπαίδευση του εκπαιδευτή επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων αυτών που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στη μάθηση των εκπαιδευομένων (Παπαστεφανάκη 2002: 24 - 25).

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΚΑΙ ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΟΙΝΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Ένα από τα αρχικά ζητήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ήταν η έλλειψη «κοινής ταυτότητας». Το πρόβλημα αυτό σχετίζεται με την ανομοιογένεια και την ποικιλία στους τίτλους εργασίας (job titles), τη διαφοροποίηση των ρόλων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές, τη δυνατότητα είτε πλήρους, είτε μερικής, είτε εθελοντικής απασχόλησης, αλλά και τις διαφορετικές επιδιώξεις των φορέων στους οποίους εργάζονται, την έλλειψη συνεργασίας με τις επαγγελματικές τους ενώσεις αποδεικνύοντας τη δυσκολία διαμόρφωσης μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας για όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Από έρευνες προκύπτει ότι οι



περισσότεροι εκπαιδευτές δεν θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματίες, δεν φαίνεται να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη επαγγελματική ομάδα, που έχει ως αντικείμενο της την εκπαίδευση ενηλίκων, δε διαθέτουν ένα κοινό θεωρητικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο ή φιλοσοφία σχετικά με το ρόλο και τις αρμοδιότητες / ευθύνες τους. Όλα τα παραπάνω, συνεπώς, οδηγούν εκπαιδευτές ενηλίκων στο να προβάλλουν ως σημείο αναφοράς του επαγγελματικού τους ρόλου είτε τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται, είτε το αντικείμενο το οποίο διδάσκουν. Η Merriam (1985), "Χωρίς μια κοινή επαγγελματική ταυτότητα (ως εκπαιδευτές ενηλίκων), πολλοί εκπαιδευτές είναι κίνητρο τους να εκπαιδεύονται ως τέτοιοι!". (Galbraith και Zelemak 1989: 24) Όσον αφορά προφίλ ενός –τυπικού– εκπαιδευτή ενηλίκων ο Hartman (1983) σημειώνει: είναι «νέος» στη συγκεκριμένη θέση, έχει ελάχιστη ή καθόλου προηγούμενη εμπειρία σε συμφωνία, σε σεμινάρια (course work) εκπαίδευσης ενηλίκων, προέρχεται από κλάδο όχι σχετικό με την εκπαίδευση ενηλίκων, δουλεύει σκληρά, αλλά είναι πιθανό να εγκαταλείψει το χώρο αυτό μέσα σε 5 χρόνια!». Η σχετική έρευνα που διεξήχθη από το Learning Resources Network (LERN, 1983 – 1984) αποκάλυψε ότι το 65% των εκπαιδευτών ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα, είχε υψηλότερη βαθμολογία στο πτυχίο τους σε αντικείμενο που δε σχετιζόταν με την εκπαίδευση. Σχεδόν το 43% δεν είχε πάρει ξεχωριστό μάθημα κατά τη διάρκεια των Παν/μιακών σπουδών το οποίο να αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης. Το 57% αποκτά εμπειρία κατά την άσκηση του επαγγελματικού ρόλου (on the job training) ενώ μόνο το 12% έχει σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων (Galbraith και Zelemak 1989: 125)

Ο ΠΟΛΛΑΠΛΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η διαδικασία σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρείται μια διαδικασία – ορθολογιστική – η οποία ξεκινά από την εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών, θέση των μαθησιακών στόχων, οργάνωση και παρουσίαση των περιεχομένων και δραστηριοτήτων μάθησης και τελειώνει με την αποτίμηση και αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρ' όλα αυτά η πρακτική του σχεδιασμού προγραμμάτων σπάνια ακολουθεί μια ευθύγραμμη εξέλιξη. Οι Cervero και Wilson (1994) υποστήριζαν ότι ο σχεδιασμός είναι από τη φύση τους μια κοινωνική δραστηριότητα, στην οποία οι εκπαιδευτές διαπραγματεύονται με άλλους, συζητούν τη μορφή του προγράμματος, συμπεριλαμβανομένων των σκοπών του, του περιεχομένου, των συμμετεχόντων, της παρουσίασης και της αξιολόγησής του. Επιπλέον, οι Cervero και Wilson μια θεωρία – διαπραγμάτευσης- για το σχεδιασμό των προγραμμάτων. Η βασική υπόθεση αυτής της θεωρίας είναι ότι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι κοινωνική δραστηριότητα και ότι η δράση του σχεδιαστή / εκπαιδευτή είναι εξαρτημένη από το κοινωνικό οργανισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το πρόγραμμα διαμορφώνεται. (Cervero και Yang 2001: 281) Έτσι, λοιπόν, ανάμεσα στις πιέσεις που δέχεται ο εκπαιδευτής είναι και η πίεση από τον (οργανισμό / φορέα) και στους στόχους του.

Ξεκάθαρα, αυτή η - οργανισμική -πίεση (είτε είναι πίεση που προέρχεται από μέλη / στελέχη του οργανισμού, είτε από την εθνική κυβερνητική πολιτική η οποία επηρεάζει τον ίδιο τον οργανισμό) επηρεάζει άμεσα το ρόλο του εκπαιδευτή. Ο Merton (1968) υποστήριξε ότι κάθε εκπαιδευτής προσαρμόζεται στον οργανισμό με διάφορους τρόπους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να εκτελούν το ρόλο τους, εντελώς διαφορετικά και διακρίνει 5 τύπους εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον τρόπο που εκτελούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα:

- 1) *Conformist*: ο εκπαιδευτής ο οποίος προσαρμόζεται απόλυτα στους στόχους και στην πολιτική του φορέα / οργανισμού.
- 2) *Innovation*: ο εκπαιδευτής ο οποίος εφαρμόζει και επιδιώκει καινοτομίες, πέρα από το πλαίσιο που υποδεικνύει και παρέχει ο φορέας / οργανισμός.
- 3) *Rituidism*: ο εκπαιδευτής ο οποίος λειτουργεί τυπικά και συγκρατημένα.



- 4) *Retreatism*: ο εκπαιδευτής που «υποχωρεί» στην εξουσία του φορέα / οργανισμού.
5) *Rebellion*: ο τύπος του εκπαιδευτή που «επαναστατεί» και δεν συμμορφώνεται με την πολιτική / τακτική του φορέα / οργανισμού. (Jarvis 1985: 233 – 235)

Συνεπώς, οποιαδήποτε συστηματική και επαρκής θεωρία που αφορά την πρακτική του σχεδιασμού προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικό, οργανισμικό και πολιτικό πλαίσιο, και πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει τη συμπεριφορά και τη στάση των επαγγελματιών εκπαιδευτών υπό το φως της εξουσίας (power). Ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων και επαγγελματίες εκπαιδευτές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι εξουσία και συμφέροντα εντοπίζονται σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτή η συνειδητοποίηση είναι απαραίτητη γιατί το να αγνοηθεί η πολιτική – κοινωνική πραγματικότητα, μπορεί να είναι καταστροφικό για την έκβαση του προγράμματος ή ακόμη και για το ίδιο το άτομο που αναλαμβάνει την ευθύνη ενός προγράμματος. (Cervero και Yang 2001: 281) (Galbraith και Zelemak 2001: 289 - 290)

Σύμφωνα με τους Cervero και Wilson (1944) πάλι, αποτελεσματικοί (effective) οργανωτές / σχεδιαστές / εκπαιδευτές προγραμμάτων πρέπει να γνωρίζουν και να δίνουν προσοχή στην οργανισμική πολιτική, αφού ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι από τη μια πλευρά μια διαδικασία δόμησης ενώ από την άλλη μια διαδικασία αποδόμησης και δόμησης των σχέσεων εξουσίας, όπως και των προσωπικών και οργανισμικών ενδιαφερόντων και συμφερόντων. (Cervero και Yang 2001: 295)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΗΣ (ARTIST)

Πρόκειται για μια κοινή μεταφορά / θεώρηση που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε μια σύλληψη του εκπαιδευτικού ρόλου, στην οποία οι αξίες / ιδιότητες της δημιουργικότητας, του νεωτερισμού, της ευαισθησίας και του αυτοσχεδιασμού, είναι κυρίαρχες. Για τον Hostler (1982) η αποτελεσματική διδασκαλία δε μπορεί σε καμιά περίπτωση να περιορισθεί και να συμπεριληφθεί σε ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι να εφαρμόζονται άκριτα και τυπικά σε μια σειρά καταστάσεων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνθετότητα των αλληλεπιδράσεων των μαθησιακών ομάδων, αλλά και των σχέσεων που υφέρπουν ανάμεσα στους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, όλα αυτά υπαγορεύουν ότι οι εκπαιδευτές χρειάζεται να είναι οξυδερκείς παρατηρητές, να διαθέτουν – ετεροσυναίσθηση – και να είναι, συνεχώς, ιδιαίτερα προσεκτικοί.

Έτσι, οι Hostler και Lenz τονίζουν ότι υποδειγματικά μοντέλα πρακτικής, τα οποία προωθούνται και προσπαθούν να καθιερωθούν στην επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτών ενηλίκων, έχουν περιορισμένη αξία, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτές, ως καλλιτέχνες, χρειάζεται να αυτοσχεδιάζουν, ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις των «πελατών» τους (Clients) αλλά και στις άμεσες καταστάσεις που προκύπτουν. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις θεωρήσεις της συγκεκριμένης προσέγγισης, οι εκπαιδευτές είναι «επαγγελματίες της πρώτης γραμμής» (line professionals), δηλαδή έχουν άμεση επαφή με τους «πελάτες» εκπαιδευόμενους του οργανισμού στον οποίο εργάζονται και το έργο τους αναγνωρίζεται ως μια ευρεία και σύνθετη επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία συναρτάζεται αλληλοσυνδεόμενα καθήκοντα, στόχους, απαιτήσεις, εμπόδια και αφορά 3 επίπεδα αποφάσεων:

- 1 – το επίπεδο της διδασκαλίας / διδακτικής (σχετίζεται με τη γνώση και τις δεξιότητες)
- 2 – το επίπεδο της συμβουλευτικής (αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου)
- 3 – το επίπεδο της διοίκησης (έχει να κάνει με τις θεσμικές προδιαγραφές του εκπαιδευτικού έργου αλλά και με τους κανόνες και τις ρυθμίσεις που ισχύουν σε κάθε οργανισμό).

Τα παραπάνω επίπεδα διαμορφώνουν αντίστοιχα και τρία επίπεδα δράσης για τους εκπαιδευτές, αυτό του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και του προγράμματος συνολικά. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά (κατά τη διάρκεια του



προγράμματος) να παίρνουν πλήθος αποφάσεων άτυπα (on the sport), να εφαρμόζουν προσωπικές επιλογές, να αξιολογούν και να πειραματίζονται, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν. Μια τέτοια – αβέβαιη – πραγματικότητα, λοιπόν, είναι ασύμβατη με τις απαιτήσεις της γραφειοκρατικής θεώρησης, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τη συνθετότητα και την αβεβαιότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ούτε αναγνωρίζει τα περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας και κριτικής ικανότητας των εκπαιδευτών. (Bacharach και Conley 1989: 318 – 322)

Μ' αυτή την έννοια, ο ρόλος του εκπαιδευτή ως καλλιτέχνης είναι εντυπωσιακά όμοιος με το ρόλο του "στοχαζόμενου επαγγελματία" (reflective practitioner) όπως αναπτύχθηκε από το Sch6n (1983). Ο "στοχαζόμενος επαγγελματίας" εμπλέκεται σε μια απαραίτητα "καλλιτεχνική" διαδικασία του "στοχασμού κατά τη δράση" (reflection in action) κατά την οποία λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν τεχνικέςαυτοσχεδιασμού, προσαρμογές του επιλεγμένου προτύπου πρακτικής (accepted pattern of practice), καταδεικνύοντας ετοιμότητα στο να αψηφούν τα τυποποιημένα μοντέλα υποδειγματικής διδασκαλίας. (Brookfield 198: 209). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι εξαιρετικά απαιτητικός, καθώς οι ενήλικοι είναι άτομα με διαμορφωμένες προσωπικότητες, διαφορετικές εμπειρίες, στάσεις και φοβίες. Ο εκπαιδευτής προκειμένου να υποβοηθήσει τη μάθησή τους, πρέπει διαρκώς να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μοναδικές, σε δυναμική, καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία. Στην προσπάθεια να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις εμπλέκεται σε μια διαδικασία εκλογίκευσης και ανάλυσης των δεδομένων, προβληματισμού, εύρεση εναλλακτικών προσεγγίσεων και αξιολόγησης της καταλληλότητας του, στη διάρκεια της οποίας αναγκαστικάκαταφεύγει σε ένα σώμα προσωπικών γνώσεων, δεξιοτήτων και αρχών.

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (FACILITATOR)

Είναι μια θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτή ως διευκολυντή, η οποία έχει αποκτήσει σε σημαντικό βαθμό, ακαδημαϊκή αξιοπιστία τα τελευταία χρόνια, ειδικά από τη στιγμή που οι έννοιες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (self directed / earning) και της "ανδραγωγικής θεωρίας" (andragogy) έχουν γίνει αποδεκτές από τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Οι "διευκολυντές της μάθησης" θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ως – βοηθούς – (enablers of), ως πόρους / πηγές (recourses for)για μάθηση, παρά ως διδακτικούς / εκπαιδευτικούς οργανωτές και διαχειριστές, γι' αυτό και δεν αποδέχονται το χαρακτηρισμό "εκπαιδευτής" (instructor, educator, didactic director). Οι εκπαιδευτές ως διευκολυντές μάθησης δεσμεύονται και εμπλέκονται σε μια δημοκρατική, μαθητοκεντρική (learner – centered) και εστιασμένηστον εκπαιδευόμενο μάθηση. Ο έλεγχος για την θέση των οδηγιών, κατευθύνσεων και μεθόδων μάθησης εναπόκεινται τόσο στον εκπαιδευτή όσο και στον εκπαιδευόμενο.Οι εκπαιδευτές περιγράφουν το ρόλο τους, σαν να έχουν μια βοηθητική / υποστηρικτική σχέση με τους εκπαιδευόμενους (helping relationship). Αυτού του είδους η σχέση είναι προσανατολισμένη προς την ενίσχυση της δυνατότητας των εκπαιδευομένων να αυτοκατευθύνονται, αυτοπροσδιορίζονται και αυτή η σχέση είναι απαραίτητο να διακρίνεται από εμπιστοσύνη, απόλυτη αποδοχή, και αμοιβαία ανταλλαγή ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους. (Brookfield 198 : 209) Η ανθρωπιστική και δημοκρατική αυτή βάση προκύπτει υπό την έννοια της διευκόλυνσης / υποστήριξης, σηματοδοτεί λοιπόνκαι εξηγεί τη στάση των εκπαιδευτών ενηλίκων να αποποιούνται όπως αναφέρθηκε το χαρακτηρισμό «εκπαιδευτής».Ερευνητές επιχείρησαν να ορίσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που θεωρούν απαραίτητα για τους ικανούς / αποτελεσματικούς διευκολυντές – εκπαιδευτές. Ο Tough (1979) περιέγραψε τους ιδανικούς εκπαιδευτές (με την έννοια του facilitator) ως:

- ζεστούς / θερμούς, και δεκτικούς προς τους εκπαιδευόμενους
- δεν υποτιμούν τις ικανότητες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων να αυτόκατευθύνονται, να αυτό-προσδιορίζονται και να προγραμματίζονται (self – planning)



- θεωρούν τους εαυτούς τους, ότι βρίσκονται σε ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευόμενους
- είναι πρόθυμοι και ανοιχτοί στην αλλαγή (change) και σε νέες εμπειρίες, έτσι ώστε οι υποστηρικτές και βοηθητικές τους δραστηριότητες να μετατρέπονται σε εμπειρίες μάθησης και για τους ίδιους.

Οι Brandage και Mac keracher (1986) εμπλουτίζοντας τις παραπάνω λειτουργίες, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ότι οι εκπαιδευτές ως διευκολυντές πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι προς την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τον εαυτό τους (self – concepts) και ότι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων πρέπει να αναγνωρίζεται ότι παρέχουν ένα καλλιεργήσιμο και πλούσιο (fruitful) διδακτικό υλικό. Επίσης, οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι πρόθυμοι να μοιραστούν με τους εκπαιδευόμενους τις εμπειρίες τους και να είναι “ανοικτοί” στις προτάσεις των εκπαιδευμένων. Για τους Brandage & Mac keracher η ισορροπία στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνεται με το να ενισχύεται από τους εκπαιδευτές τόσο η αυτό-ρύθμιση των εκπαιδευομένων, όσο και η συμμετοχή τους στην αλληλεπίδραση της ομάδας, δίνοντας έμφαση :
- στην σημασία της – ευελιξίας – των εκπαιδευτών να προσαρμόζονται, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των εκπαιδευομένων - στην ετοιμότητά τους να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.- στο σεβασμό και στην εκτίμηση της αξιοπρέπειας των εκπαιδευομένων. Οι παραπάνω δεξιότητες είναι σημαντικές και απαραίτητες για τους εκπαιδευτές οι οποίοι επιθυμούν συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης. Η εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων είναι εξαιρετικά σημαντική και συμβάλλει στην επιδίωξη των εκπαιδευτών (facilitators) να καλλιεργήσουν τον αυτό-προσδιορισμό ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους.

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΩΣ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΛΥΤΗΣ (CRITICAL ANALYST)

Είναι προσέγγιση η οποία στέκεται με σκεπτικισμό στη θέση του μη- καθοδηγητικού εκπαιδευτή (non directive facilitator), ο οποίος βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επιδιώξουν την αυτό-πραγμάτωση (self actualization). Υποστηρικτής της σχολής της κριτικής ανάλυσης, θεωρούν ότι είναι έργο (task) και καθήκον (duty) του εκπαιδευτή

1. εναλλακτικές θέσεις και προσεγγίσεις στους τρόπους σκέψης, αντίληψης και συμπεριφοράς που υιοθετούν οι εκπαιδευόμενοι,
2. να καταδεικνύει αντιφατικές σχέσεις,
3. να εφιστά την προσοχή και να προειδοποιεί για σχέσεις εξάρτησης,
4. να προτρέπει, παρακινεί την κριτική διερεύνηση των αξιών που επικρατούν και
5. την απερίσκεπτη υιοθέτηση και αφομοίωσή τους.

Ο Bryson (1936), υποστηρικτής αυτής της σχολής, παρακίνησε τους εκπαιδευτές ενηλίκων να θρέψουν και να καλλιεργήσουν ένα “ορθολογιστικό σκεπτικισμό” (rational skepticism) στους εκπαιδευόμενους, όσον αφορά τις ήδη αποδεκτές διαδεδομένες πεποιθήσεις τους, και λέγοντας χαρακτηριστικά “να σταθούν σταθερά ενάντια στους ανέμους των δογμάτων. Ο ικανός / επαρκής εκπαιδευτής ώριμων ενηλίκων καταβάλλει μια συνεχή, σταθερή και επίπονη προσπάθεια για να βοηθήσει τους εκπαιδευμένους που δουλεύουν μαζί του, να αποκτήσουν μια πιο επιφυλακτική στάση απέναντι στις ήδη αποδεκτές αξίες και σ’ οτιδήποτε καινούργιο τους προσφέρεται”. Έτσι, κατοχυρώνει της “σφραγίδα” και τη δράση του. Από την άλλη, όμως, προειδοποιεί ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να αναμένουν την κοινωνική κριτική, ίσως και αποδοκιμασία ή αμφισβήτηση του έργου τους, επειδή μια τέτοια “ορθολογιστική κριτική” θα λειτουργήσει – διορθωτικά – στους ενηλικούς και θα τους εμποδίσει από το να πέφτουν σαν “έρμια” σε απλοϊκές λύσεις και στην προπαγάνδα που κάποιοι πολιτικοί και δογματικοί “ηγέτες” συνήθως προσφέρουν. Για τους – κριτικούς – εκπαιδευτές, το πρόβλημα του να εικάζει κάποιος εκπαιδευτής – διευκολυντής μάθησης, τις προσπάθειες του αποκλειστικά στο να βοηθά τους ενηλικούς να επιδιώξουν εργασίες μάθησης τις οποίες έχουν ορίσει οι ίδιοι (οι εκπαιδευόμενοι), βρίσκεται στο ότι η παραπάνω θέση προϋποθέτει και απαιτεί ένα υψηλό βαθμό αυτογνωσίας, αυτοσυνείδησης και



κριτικής συνείδησης από την πλευρά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το να λειτουργούν οι εκπαιδευτές ως διευκολυντές μάθησης (facilitators) ή ως resource persons σε ενήλικοι οι οποίοι δε γνωρίζουν συστήματα αξιών, γνώσεων και συμπεριφορών άλλα, εκτός από εκείνα τα οποία άκριτα αφομοίωσαν και υιοθέτησαν από την παιδική τους ηλικία, είναι σαν να καταδικάζουν τους ενηλίκους αυτούς να παραμείνουν εγκλωβισμένοι σ' αυτά τα πρότυπα σκέψης και δράσης. Τέτοιοι εκπαιδευόμενοι μπορεί πραγματικά να εκφράζουν ανάγκες στους εκπαιδευτές αλλά αυτές οι ανάγκες γίνονται αντιληπτές και αποκτούν νόμιμο και περιεχόμενο μέσα σε ένα στενό και περιορισμένο πλαίσιο. Π.χ. ενήλικοι που διατηρούν καταναγκαστικές σχέσεις, ασκούν επαγγέλματα που δεν τους ικανοποιούν ή ζουν σε – κλειστά – πολιτικά συστήματα, ίσως νιώσουν μια αίσθηση αλλοτρίωσης και ταραχής, αλλά συχνά δε μπορούν να φαντασθούν και άλλους εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης σχέσεων, ικανοποίησης βιοποριστικών αναγκών ή και ανάληψης πολιτικής δράσης. (Brookfield 198 : 210) Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δε μπορούν πάντα να δέχονται τους ορισμούς των ενηλίκων σχετικά με τις ανάγκες τους, σαν λειτουργικό κριτήριο και βάση στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος, του προγράμματος γενικά, και την αξιολόγηση της επιτυχίας του. (Brookfield 198 : 124) Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο κριτικός αναλυτής ωθεί και παρακινεί τους ενηλίκους να σκεφθούν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης, πρακτικής, τρόπου ζωής. Οι εκπαιδευτές που αντιλαμβάνονται έτσι το ρόλο τους, βοηθούν τους ενηλίκους να συνειδητοποιήσουν ότι το σώμα των γνώσεων, οι παραδεδομένες αλήθειες, οι εγκεκριμένες συμπεριφορές, οι κοινώς αποδεκτές αξίες, οι οποίες αποτελούν τον κόσμο τους είναι κοινωνικά και πολιτικά κατασκευασμένες και δομημένες. Ο Oakeshott (1972) πολύ εύστοχα σημειώνει

«Οι άνθρωποι είναι αυτό που θεωρούν και εκτιμούν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους ότι είναι, αποτελούνται ολοκληρωτικά από αξίες σχετικά με τους εαυτούς τους και τον κόσμο που κατοικούν. Κατοικούν σε έναν κόσμο νοητό, αυτό σημαίνει ότι ο κόσμος δεν αποτελείται από φυσικά αντικείμενα, αλλά από γεγονότα τα οποία έχουν νόημα και αναγνωρίζονται με τρόπους οι οποίοι είναι εναλλασσόμενοι. Οι ενδεχόμενες και συμπτωματικές εμπειρίες των ανθρώπων στον κόσμο είναι αυτό που ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι είναι, σε σχέση με το αποτέλεσμα που επιθυμούν. Η ανθρώπινη ζωή αποτελείται από εκτελέσεις έργων / δραστηριοτήτων (performances) και κάθε εκτέλεση είναι μια αποκάλυψη των πεποιθήσεων του ανθρώπου για τον εαυτό του και τον κόσμο και μια εξερεύνηση αυτενέργειας. Η ουσία της εμπειρίας που συμβάλλει έχει ιστορία, αλλά όχι φύση. Αυτή η ιστορία δεν είναι μια εξελικτική διαδικασία ή μια τελεολογική εμπλοκήΤα ανθρώπινα όντα επιδιώκουν ικανοποιήσεις τις οποίες θεωρούν ότι είναι επιθυμητές...» (Lawson 1979: 85)

Έτσι, με το να φτάνουν στο σημείο οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιούν ότι ο κόσμος δεν αποτελείται από μη-αντιστρέψιμες υποθέσεις και προϋποθέσεις, από παγιωμένες / αναμφισβήτητες πεποιθήσεις, αυστηρώς προσδιορισμένες μορφές συμπεριφοράς και μετά να παρακινούνται να σκέφτονται εναλλακτικά στις οριοθετημένες ιδέες, αξίες και συμπεριφορές, οι ενήλικοι μπορούν να αναπτύξουν συνείδηση και συναίσθηση της ρευστότητας και της ποικιλίας που υπάρχει στον κόσμο. Μια τέτοια αντίληψη είναι η απαραίτητη εισαγωγή ώστε να αναλάβουν δράση για την αλλαγή των προσωπικών και συλλογικών συνθηκών (Brookfield 198: 210). Όπως προκύπτει από την έρευνα των Aslanian και Brickells (1980), η οποία αφορά στα κίνητρα των εκπαιδευομένων ενηλίκων, οι ενήλικοι συχνά "μπαίνουν" σε τάξεις, συμμετέχουν σε προγράμματα, επειδή νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα είδος μετάβασης στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή. Έτσι, η ευκαιρία να εξετάσουν κριτικά τις προηγούμενες "άκριτες" υποθέσεις τους, ίσως να είναι ένα ευπρόσδεκτο "καθαρκτικό" ή μια αποκαλυπτική εμπειρία. Για κάποια άλλη, όμως ομάδα ενηλίκων μια τέτοια δραστηριότητα προκαλεί άγχος στο μέσο μιας ήδη τραυματικής αλλαγής ή στην επαναξιολόγηση της προσωπικής ζωής. Όπως απορρέει, λοιπόν, ο



ρόλος του εκπαιδευτή είναι να ενθαρρύνει το σκεπτικισμό, την κριτική σκέψη να θέτει σε αμφισβήτηση εσωτερικευμένες αξίες, διαδικασίες οι οποίες συνήθως δεν είναι ευχάριστες και αρκετά συχνά μπορεί να προκαλέσουν και πόνο στους εκπαιδευόμενους (Brookfield, 198: 125). Οι εκπαιδευτές που λειτουργούν ως διευκολυντές πάθησης και αποδέχονται τις ορισμένες από τους εκπαιδευόμενους ανάγκες μπορούν να αποφύγουν τον -πόνο- που προκαλείται από την εκπαιδευτική διερεύνηση / αμφισβήτηση / αναθεώρηση, και να δημιουργήσουν προφανώς ένα δημιουργικό, ασφαλές και ικανοποιητικό κλίμα. Από την άλλη, όμως, η διδασκαλία σημαίνει την παρουσίαση εναλλακτικών στάσεων, επιλογών και λύσεων, αμφισβήτηση των δεδομένων και εσωτερική διερεύνηση. Άρα, οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να αποδέχονται πάντα ως λειτουργικά εκπαιδευτικά κριτήρια τον προσδιορισμό των αναγκών που γίνεται από τους εκπαιδευόμενους. Χρειάζεται, όμως, να ενθαρρύνονται οι ενήλικοι να σχεδιάζουν εναλλακτικές λύσεις, να μπορούν να διακρίνουν ότι ο κόσμος είναι ρευστός, να μπορούν να στοχάζονται κριτικά και να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους, ως -αντιδραστικές- υπάρξεις (Brookfield 198: 126).

Ο Shon (1980) στηριγμένος στη σκέψη του Freire, θεωρεί τη διδακτική / εκπαιδευτική δραστηριότητα και λειτουργία ως "ενδυνάμωση και εμπύχωση της συνείδησης (Animation of consciousness) εστιασμένη πάνω στην έκτακτη εμπειρία του συνηθισμένου". Η κριτική διδασκαλία θεωρείται ως ένας τρόπος να βοηθηθούν οι ενήλικοι ώστε να ξεφύγουν από το βύθισμα στη μαζική κουλτούρα (mass culture). Το απελευθερωτικό κλίμα της αίθουσας διδασκαλίας γίνεται μια ξεχωριστή ζώνη συνειδητής αλλαγής με το ιδανικό αποτέλεσμα της αποχώρησης του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής κάποιες φορές ενθαρρύνει την εννοιολογική εγγραμματοσύνη με την κριτική μελέτη μιας γνωστικής περιοχής. Άλλες φορές υποχωρεί από τη συζήτηση για να επιτρέψει στα μέλη της ομάδας να φτάσουν μόνα τους στα δικά τους σημεία κριτικής συνείδησης. Απώτερος στόχος είναι η διεύρυνση και ενδυνάμωση της ικανότητας της επιλογής των εκπαιδευόμενων, ούτως ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς σε εξω-εκπαιδευτικές καταστάσεις (Lawson 1979: 89). Η βασική λειτουργία του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να ενθαρρύνει την αποκοπή και διάκριση των εκπαιδευόμενων από τη μαζική κουλτούρα και στη συνέχεια να βοηθήσει για μια κριτική επανένταξη (critically aware) και επαναφορά στην κουλτούρα αυτή (Brookfield 198: 137). Στο σημείο αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση για τους εκπαιδευτές ενηλίκων είναι να αναπτύξουν οι ίδιοι ένα προσωπικό υγιή σκεπτικισμό ως προς τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκουν να πετύχουν και να εξετάσουν και να διερευνήσουν όλες τις συνέπειες των πρακτικών τους (θετικές ή αρνητικές) που αυτές έχουν, είτε στα άτομα, είτε στις ομάδες (Cervero & Drennon 1997). Η άκριτη αποδοχή και υιοθέτηση μιας τεχνικής ή μιας ιδεολογίας από πολλούς εκπαιδευτές ενηλίκων έχει εξατομικεύσει τον εκπαιδευόμενο και έχει περιορίσει τους τρόπους και τα συλ μάθησης σε στενά καθορισμένες λίστες δεξιοτήτων. Αυτή η εξατομίκευση των εκπαιδευόμενων μέσω του τεχνικού, κυρίως, σχεδιασμού των προγραμμάτων, ανατρέπει και περιορίζει τις προοπτικές για απόκτηση ικανοτήτων μέσω ανάλυσης και στοχαστικής, συλλογικής δράσης. Επίσης, σχετικές διαστάσεις του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο τα άτομα ζουν και εργάζονται, συχνά παραβλέπονται (Collins 1991: 40). Η ανάγκη να ενταχθεί και να διαμορφωθεί η φιλοσοφία των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στο ευρύτερο κοινωνικό / οικονομικό / πολιτικό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα έντονο στις μέρες μας. Σε μια κοινωνία όπου η κυρίαρχη ρητορική προωθεί τις αξίες του ατομικισμού, όπου ο ανταγωνισμός, οι επιχειρήσεις και τα «μετρήσιμα προϊόντα» κυριαρχούν στον καθημερινό απολογισμό, μια μορφή μάθησης η οποία προωθεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες, το συνεργατικό και συλλογικό διάλογο, συνιστά από μόνη της μια μορφή αντίδρασης στην παραπάνω πραγματικότητα (B. Knights 1993: 197).

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.



Σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να βοηθήσουν τους επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων να αποκτήσουν τη γνώση, τις ικανότητες / δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες απαιτούνται ώστε να επιτευχθούν οι λειτουργίες και οι στόχοι του επαγγελματικού τους ρόλου αλλά και να βελτιωθεί η εκτέλεση (performance) της πρακτικής τους. η επαγγελματική ανάπτυξη δεν ολοκληρώνεται, ούτε τερματίζεται με κάποια σεμινάρια κατάρτισης ή με μια σειρά από εργαστήρια (workshops). Οι επαγγελματίες πρέπει να επιδιώκουν συνεχώς την απόκτηση και ενίσχυση των απαιτούμενων δεξιοτήτων και συμπεριφορών καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. δραστηριότητες για μάθηση, γνώση και εξέλιξη είναι απαραίτητο να παρέχονται τόσο στους επαγγελματίες εκπαιδευτές εθελοντικής ή μερικής απασχόλησης, όσο και στους εκπαιδευτές πλήρους απασχόλησης, των οποίων η επαγγελματική δραστηριότητα βασίζεται αποκλειστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων (Galbraith και Zelenak 1989: 126). Η ποιότητα στις ευκαιρίες και δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη που παρέχονται στους εκπαιδευτές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων, ίσως βοηθήσει στην αποπεριορισμένη και ενίσχυση του κλάδου τους, στην πιθανότητα δημιουργίας ενός «κοινού δεσμού» ανάμεσα στους επαγγελματίες και στη διασφάλιση της εξειδίκευσης – ειδημοσύνης (expertise) σε συγκεκριμένους τομείς. Ο Philips (1987) υποστηρίζει ότι η κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτών αυξάνει την απόδοση της εκτέλεσής τους (performance), προς όφελος πάντα των εκπαιδευομένων και των οργανισμών (Clients). (Galbraith και Zelenak 1989: 127). Επιπλέον, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύει και τον επαγγελματισμό, τη δυναμική αυτή διαδικασία, όπου στον κλάδο της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να επιτευχθεί με την ενίσχυση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που τείνουν προς την κατεύθυνση του-επαγγέλματος- (Farmer 1974).

Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και θεωρητικοί του κλάδου, οι οποίοι δεν θεωρούν ότι η διαδικασία του-επαγγελματισμού- βρίσκεται στην κορυφή του ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Από την πλευρά τους υποστηρίζουν ότι οι αποκλειστικές, μεμονωμένες πρακτικές και τα άκαμπτα standards που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό, έρχονται σε αντίθεση με την άτυπη και εθελοντική φύση του κλάδου. Ο Cervero (1987) υποστηρίζει ότι η έμφαση είναι ανάγκη να δοθεί στην «πρακτική» της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, και όχι τόσο στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο κλάδος πρέπει να τείνει προς τον επαγγελματισμό με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι συνεπής και σταθερός σε κεντρικές αξίες σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτής ενηλίκων (Cervero 1987). Άλλοι συγγραφείς, οι οποίοι αντιτίθενται στην -επαγγελματοποίηση- της εκπαίδευσης εκπαιδευτών, αιτιολογούν τη θέση τους λέγοντας ότι έτσι η εκπαίδευση ενηλίκων γίνεται ένας τομέας όπου πιστοποιημένο «ειδικό» επιβάλλουν, με το κύρος της εξειδίκευσής τους τις απόψεις τους στους εκπαιδευομένους, καταργώντας τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της δημοκρατικότητας και της ελεύθερης διακίνησης ιδεών (Carlson 1977).

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.

Παρ' όλα αυτά, όπως αποδεικνύεται η πιο σημαντική στρατηγική η οποία μπορεί να οδηγήσει προς την κατεύθυνση της μείωσης της περιθωριοποίησης του κλάδου και της ενίσχυσης της εκπαίδευσης των επαγγελματιών εκπαιδευτών είναι η ανάπτυξη της διαδικασίας προς την επαγγελματοποίηση. Ένα μέρος/κομμάτι της διαδικασίας προς την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών των ενηλίκων είναι και ένα πρόγραμμα πιστοποίησης επαγγελματικής επάρκειας και προσόντων. Παρ' όλο που θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα τέτοιο πρόγραμμα πολύ γραφειοκρατικό και άκαμπτο για έναν τόσο διευρυμένο κλάδο, όσο είναι ο κλάδος της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων, έχει όμως τη δυνατότητα να ενισχύσει την ταυτότητά του και να μειώσει την-περιθωριοποίησή- του. Ένα σωστά οργανωμένο και ανεπτυγμένο πρόγραμμα πιστοποίησης σχεδιασμένο από την ανώτατη επαγγελματική ένωση που αντιπροσωπεύει τους



επαγγελματίες εκπαιδευτές, μπορεί να προσδιορίσει και να κατευθύνει προς τα ζητήματα: από ποιους πρέπει να αποτελείται ο κλάδος, ποιες λειτουργίες επιτελούν, και ποιες οι ικανότητες που πρέπει να κατέχουν για την διεκπεραίωση συγκεκριμένων και αναγνωρισμένων ρόλων. Η πιστοποίηση των προσόντων πρέπει να είναι εστιασμένη στην πράξη / εκτέλεση (performance) και όχι στη θεωρία (academic oriented). Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να εμποδίσει τους εκπαιδευτές ενηλίκων με την προσδοκία που σχετίζεται με το ρόλο; Το επίπεδο της επάρκειας που πρέπει να αποκτηθεί, και μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός ελέγχου για το αν οι επαγγελματίες λειτουργούν σε επίπεδο εξειδίκευσης – επάρκειας, ή αν παραμένουν επίκαιροι – σύγχρονοι (up to date). Η πιστοποίηση επαγγελματιών εκπαιδευτών είναι απόλυτα σύμφωνη με τη διαδικασία προς την επαγγελματοποίηση, κατά την οποία το κάθε μέλος γίνεται γνώστης των κεντρικών αξιών και αρχών της καλής πρακτικής για κάθε συγκεκριμένο υπο-τομέα, ο οποίος απαρτίζει την εκπαίδευση ενηλίκων.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΚΩΔΙΚΑ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.

Ένα άλλο κεντρικό συστατικό της πορείας προς την επαγγελματοποίηση είναι η ανάπτυξη ενός κώδικα δεοντολογίας (code of ethics), ο οποίος ονομάζει τις αρχές μιας καλής πρακτικής και τις κεντρικές πεποιθήσεις στις οποίες οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων πρέπει να εμμένουν. Ένας τέτοιος κώδικας ηθικής, μπορεί να βοηθήσει τα νέα μέλη της Σ.Ε.Ε. να γνωρίσουν τις αρχές και τις προσδοκίες του τομέα. Κάτι το οποίο υπήρξε άτυπο, σιωπηρό και υπονοούμενο, γίνεται τυπικό και σαφές, βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτές να προσδιορίσουν και να σχεδιάσουν την πρακτική τους. Ένας κώδικας δεοντολογίας περιλαμβάνει καθοδηγητικές αρχές, τις οποίες όλοι οι επαγγελματίες Σ.Ε. πρέπει να ακολουθούν και να μεταφέρουν στην πρακτική τους, σε περιοχές όπως διοίκηση, οργάνωση, σχεδιασμός προγράμματος, αξιολόγηση, έρευνα, διδασκαλία, κοινωνική ευθύνη. Από τη στιγμή που η πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων εργάζεται εθελοντικά ή είναι μερικής απασχόλησης, χωρίς ιδιαίτερη εξειδίκευση και εκπαίδευση στο χώρο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεραίνουμε ότι και ο έλεγχος που έχουν οι εκπαιδευτές Σ.Ε. στην εκπαίδευση που παρέχεται είναι περιορισμένος. Επιτακτική ανάγκη αποτελεί στις μέρες μας η αναδιοργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων, λόγω της συνθετότητας των ρόλων που αναλαμβάνουν αλλά και της ποικιλομορφίας των ομάδων και των καταστάσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν. Ενισχυτικά θα λειτουργούσε αν ο ίδιος ο επαγγελματικός κλάδος και ενώσεις μπορούσαν να καθορίσουν και να ελέγχουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα μέλη τους και να μην ακολουθούνται απλά προγράμματα εκπαίδευσης, καταρτισμένα από άλλους φορείς οι οποίοι επιδιώκουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και στόχων. Το στοιχείο τελικά που είναι σημαντικό, και δείκτης αποτελεσματικότητας είναι η ποιότητα της «εκτέλεσης» (performance) και όχι η ποσότητα της εκπαίδευσης των επαγγελματιών εκπαιδευτών. Παρ' όλο που η ποσότητα μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να διασφαλισθεί ότι η ποιότητα παραμένει σταθερή. Όλες οι μορφές εκπαίδευσης επαγγελματιών πρέπει να σχεδιασθούν έτσι ώστε να οδηγούν στην ενίσχυση και βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής, αποτέλεσμα το οποίο δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συμμετοχή και τον έλεγχο από τους ίδιους τους επαγγελματίες του κλάδου.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ» ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η εποχή της «δια βίου μάθησης» έχει επιφέρει αρκετές προκλήσεις και ευθύνες στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των ενηλίκων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι απαιτήσεις για επάρκεια και αποτελεσματικότητα αποτελούν σημαντικό ζητούμενο στο έργο του εκπαιδευτή και βασίζονται



στη μάθηση, ανάπτυξη και την εξειδίκευσή του, ενώ η «δια βίου μάθηση» πρέπει να ειπωθεί σαν μια κεντρική θέση και στρατηγική για τους ίδιους τους εκπαιδευτές ενηλίκων όσον αφορά το μέλλον του επαγγελματισμού τους. Η «δια βίου» μάθηση εκπληρώνει τη σκόπιμη διατήρηση, βελτίωση και διεύρυνση της γνώσης, των ικανοτήτων και των προσωπικών ιδιοτήτων με σκοπό την αποτελεσματική και επιτυχημένη διεκπεραίωση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του επαγγελματικού ρόλου (Frost 2001: 12). Οι ικανότητες και τα στοιχεία αποτελεσματικότητας (competence needs) που διαγράφονται και απαιτούνται στις μέρες μας δεν είναι απαραίτητα και αυτά που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες μελλοντικές συνθήκες (Day 1999: 55).

Έτσι, η «δια βίου» επαγγελματική μάθηση βοηθά τους εκπαιδευτές ενηλίκων να αναγνωρίζουν και να προσαρμόζονται στις κοινωνικές, πολιτικές, τεχνολογικές και γνωστικές αλλαγές αλλά και στην ποικιλομορφία των κοινωνικών σχηματισμών, υπενθυμίζοντας ότι οι επαγγελματίες εκπαιδευτές πρέπει συνεχώς να ανανεώνουν τις γνώσεις τους. Ο Parrock ονομάζει αυτή την προσαρμοστική ικανότητα (adaptive competence) και την θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη όλων των επαγγελματιών στο νέο πλαίσιο που διαμορφώνει η πολιτική της παγκοσμιοποίησης. Ο εκπαιδευτής έτσι, μετατρέπεται σε στοχαζόμενο επαγγελματία: μαθαίνει από το «καινούριο», από ευμετάβλητες και ποικίλες καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζει στην καθημερινή πρακτική του, ανανεώνει το ρόλο του υπό το φως των νέων ερευνών, της τεχνικής γνώσης αλλά και των αντικρουόμενων «δυνάμεων» όπως απορρέουν από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (Frost 2001: 13).

Είναι χαρακτηριστικό της εποχής μας ο τεχνοκρατικός παιδαγωγικός προσανατολισμός που κυριαρχεί στην εκπαίδευση, και ακόμη περισσότερο στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι στόχοι όμως, της αποτελεσματικότητας και της ειδημοσύνης που χαρακτηρίζουν την τεχνοκρατική κατεύθυνση, ως βάση για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποδεικνύονται ανεπαρκείς προϋποθέσεις για ανάπτυξη μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας, και αποκτούν σημασία μπροστά στα σοβαρά ζητήματα της ανθρώπινης ολοκλήρωσης και ισότητας. Στο σημείο αυτό, ο ρόλος και η αποστολή του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντικός αφού καλείται να αντισταθμίσει την ανάγκη για τεχνικό ορθολογισμό από τη μια και την ανάγκη για τη διατήρηση της ηθικής και δημοκρατικής διάστασης και εκπαίδευσης ενηλίκων από την άλλη. Σταδιακά, αποκαλύπτεται η κρισιμότητα και η αναγκαιότητα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των ενηλίκων ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον εστιάζεται στη δράση και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή, τονίζεται η ανάγκη να ενισχυθεί και να επαγγελματοποιηθεί ο κλάδος. Σημαντικοί παράγοντες προς την κατεύθυνση αυτή, είναι τόσο οι επαγγελματικές ενώσεις των ίδιων των εκπαιδευτών, όσο και η πολιτική / κυβερνητική στρατηγική.

Ο ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ

Το αίτημα για κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων αποτελεί εξέχον ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και την κοινωνία σε ευρύτερο πλαίσιο. Η αναγκαιότητα αυτού του τρόπου θέασης της πραγματικότητας – γιατί περί αυτού πρόκειται – στην εκπαίδευση ενηλίκων προκύπτει από τη διαπίστωση ότι ο κριτικός στοχασμός έχει πολύ σημαντικά πολιτικά σημαινόμενα. Για την κατανόηση της εν λόγω αναγκαιότητας κρίνεται αρχικά απαραίτητη η κατάδειξη της σημασίας που έχει ο λόγος ως θεσμοφύλακας των δημοκρατικών θεσμών. Η διδασκαλία αποτελεί διαδικασία αμιγώς πολιτική, δια της οποίας μεταβιβάζονται εκτός από γνώσεις και σημαντικοί θεσμοί και αξίες. Ο λόγος ως έκφραση αποτελεί το εργαλείο με βάση το οποίο διεξάγεται η διδασκαλία και η διαδικασία της μάθησης εν γένει. Ωστόσο, η μεγαλύτερη αξία του λόγου προκύπτει από τη δυνατότητα που δίνει για ανατροπή και



αμφισβήτηση. Η δυνατότητα αυτή νοείται ως η βασική ασφαλιστική δικλείδα του δημοκρατικού πολιτεύματος, το οποίο πρεσβεύει αλλά και προωθεί η εκπαίδευση ως διαδικασία.

Η παρούσα ενότητα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις πτυχές του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων από τη σκοπιά του εκπαιδευτή. Η διερεύνηση ακολουθεί πορεία που θυμίζει παραγωγικό συλλογισμό: ξεκινά παρουσιάζοντας το προφίλ του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς και ορισμένες από τις δυνατότητες αξιοποίησης του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στη συνέχεια απομονώνεται η κοινωνικοπολιτική διάσταση του εκπαιδευτή ενηλίκων, για την οποία αμιγώς γίνεται λόγος στο δεύτερο κεφάλαιο. Η διερεύνηση καταλήγει στη σύνδεση των δυο προκείμενων με το συμπέρασμα ότι ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει εξέχουσας σημασίας κοινωνικό και πολιτικό ρόλο, σε σχέση με τον εαυτό του, με τους εκπαιδευόμενους αλλά και με την κοινωνία εν γένει. Η κατάδυση στις πτυχές αυτού του ρόλου αποτελεί απώτερο στόχο της μελέτης αυτής.

Ο ΚΡΙΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων βρίσκεται στην πλεονεκτούσα θέση να εργάζεται με ανθρώπους που είναι σε μεγάλο βαθμό συνειδητοποιημένοι και όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους έχουν σαφή άποψη και λόγο. Κατά συνέπεια, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους στηρίζεται σε βάση ορθολογική και διέπεται από τους κανόνες των διαπροσωπικών σχέσεων που ισχύουν για τους ενήλικες με πλήρη ευθύνη και συναίσθηση των πράξεών τους. Βέβαια, η διάθεση αυτοκαθορισμού στην εκπαιδευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ ορισμού τους ενηλίκους, δεδομένου ότι πολλοί δέχονται – και συχνά επιδιώκουν – το ρόλο του παθητικού εκπαιδευόμενου (Jarvis: 142). Κατά συνέπεια, αποτελεί καθήκον του εκπαιδευτή ενηλίκων να δημιουργήσει ή να ενισχύσει αυτή τη διάθεση (Rogers: 33), η οποία, κατά κοινή ομολογία, είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλωθεί σε ενήλικους απ' ό,τι σε μαθητές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η *δεκτικότητα στην αλλαγή*. Πρόκειται αρχικά για την αποδοχή μιας προβληματικής κατάστασης και στη συνέχεια τη δραστηριοποίηση με στόχο την επίλυσή της. Ωστόσο, αξίζει να διευκρινιστεί πως με τον όρο «προβληματική κατάσταση» δε σημαίνεται μόνο ένα πραγματικό πρόβλημα αλλά και οποιαδήποτε κατάσταση που χρειάζεται αλλαγή. Κάτι ακόμη που χαρακτηρίζει τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η διάθεση για *συνεχή προβληματισμό και αμφισβήτηση*. Κάθε θεωρητική υπόθεση ή δράση του ατόμου οφείλει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού (Brookfield: 8), ο οποίος θα οδηγήσει σε αξιολογικές κρίσεις και αποτελεσματική δράση.

Τα δυο προαναφερθέντα χαρακτηριστικά αποτελούν τη βάση για επιμέρους αρετές και δεξιότητες, για τις οποίες θα γίνει λόγος στη συνέχεια της παρούσας μελέτης. Η δεκτικότητα στην αλλαγή και η διάθεση για διαρκή προβληματισμό κι αμφισβήτηση συνδυαζόμενες συνθέτουν ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, ενώ αν ενταχθούν σε συστηματική βάση βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν αξιολογικό πλαίσιο αναφοράς για την εκπαιδευτική βιβλιογραφία.

Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ο κριτικός στοχασμός ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας διαποτίζει όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση ξεκινά στο επίπεδο της διερεύνησης αναγκών και καταλήγει στην αξιολόγηση – αποτίμηση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, κάθε επίπεδο διατηρεί την αυτονομία του ως προς τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται και υλοποιούνται οι πτυχές του κριτικού στοχασμού, χωρίς αυτό να αποκλείει το συνδυασμό κριτικοστοχαστικών πρακτικών από τη μια φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην άλλη. Στο



υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν ορισμένες πρακτικές με τις οποίες είναι δυνατό να ενταχθεί η πτυχή του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία ως σύνολο.

Η διερεύνηση αναγκών ως κριτικοστοχαστική διαδικασία

Εξέχουσας σημασίας πρακτική που οφείλει να εφαρμόζεται πριν από το σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας που πρόκειται να εμπλακεί στο πρόγραμμα. Πρόκειται για διαδικασία κατά την οποία διερευνώνται με τρόπο συστηματικό οι ανάγκες της ομάδας εκπαιδευόμενων σε μαθησιακό υλικό και οι δυνατότητές τους να αναπτύξουν περαιτέρω δεξιότητες.

Στην εν λόγω πρακτική είναι δυνατό να συμπεριληφθεί η πτυχή του προβληματισμού και της αμφισβήτησης · το πρώτο βήμα επιτυγχάνεται με τη διαπίστωση ότι οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων δεν είναι απαραίτητα αυτές που ο σχεδιαστής του προγράμματος εκτιμά ότι είναι. Η δεκτικότητα στην αλλαγή μπορεί να επιβεβαιωθεί στην πράξη: η άποψη των εκπαιδευόμενων είναι σύνθηες να εκτιμάται ερήμην των ίδιων, ή, σπανιότερα, με ερωτηματολόγια που καλούνται να συμπληρώσουν. Ωστόσο, μια εναλλακτική θεώρηση θα καλούσε τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τις ανάγκες τους, ή και να σχολιάσουν τις ανάγκες που ο σχεδιαστής εκτιμά πως έχουν. Με τον τρόπο αυτό, κι εφαρμόζοντας πολλές παραλλαγές του προτεινόμενου τρόπου, η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων είναι δυνατό να αναχθεί σε κριτικοστοχαστική διαδικασία.

Η δυνατότητα για αξιοποίηση των ίδιων των εκπαιδευόμενων κατά το στάδιο της επίσημης διερεύνησης αναγκών είναι πιθανό να μη δοθεί στον ίδιο τον εκπαιδευτή. Ωστόσο, ακόμη και στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε θέση να εντάξει την πρακτική της διερεύνησης αναγκών, με τον τρόπο που ο ίδιος κρίνει ως κατάλληλο, εντός του πλαισίου του προγράμματος εκπαίδευσης, διεξάγοντας δεύτερη διερεύνηση αναγκών των εκπαιδευόμενων. Εφαρμόζοντας την πρακτική αυτή ο εκπαιδευτής αφενός εμπλέκεται ενεργά στο σύνολο των σταδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι αφετέρου προσεγγίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Κριτικοστοχαστικός σχεδιασμός της διδασκαλίας

Η επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον κατάλληλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης οφείλει να πηγάζει από τα δεδομένα της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι. Ωστόσο, η εισαγωγή της πτυχής του κριτικού στοχασμού στο στάδιο της διερεύνησης αναγκών, με τον τρόπο που αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ή και με άλλους τρόπους, δεν αρκεί · ο κριτικοστοχαστικός σχεδιασμός προγραμμάτων διδασκαλίας χαρακτηρίζεται και ο ίδιος από την προσαρμοστικότητα και τη δυνατότητα για ανατροπή και αμφισβήτηση.

Την ευθύνη για το σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων έχει κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτής. Ακόμη και στις περιπτώσεις που στον εκπαιδευτή παρατίθεται ένα ήδη σχεδιασμένο πλάνο, αυτός που τελικά διαμορφώνει την υλοποίησή του είναι ο ίδιος. Έτσι, ο ρόλος του αποδεικνύεται κυρίαρχος αναφορικά με το σχεδιασμό. Η μείωση της εν λόγω κυριαρχίας αποτελεί ενός είδους κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση. Οι πτυχές του προγράμματος εκπαίδευσης είναι δυνατό να σχεδιαστούν με τη συμβολή των εκπαιδευόμενων. Αυτό μπορεί να συμβεί, λόγου χάρη, με τον από κοινού σχεδιασμό του προγράμματος χωρισμένου σε ενότητες, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Ο ρόλος του ιδίου, στην περίπτωση αυτή, μεταβάλλεται από κυριαρχικό σε ρυθμιστικό. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτής δύναται να προβάλει στους εκπαιδευόμενους ένα ήδη σχεδιασμένο πρόγραμμα και να ζητήσει από αυτούς να το σχολιάσουν. Η διαδικασία αυτή θα συμβάλει τόσο στην αξιοποίηση ενδιαφερουσών επισημάνσεων που



ενδεχομένως θα προκύψουν όσο και στη διασφάλιση του ενδιαφέροντος και της εμπιστοσύνης των εκπαιδευόμενων.

Κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του αντικειμένου που θα διδαχθεί

Το αντικείμενο που πρόκειται να διδαχθεί εντός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων καθορίζεται από τους οργανωτές του. Οι ίδιοι συχνά έχουν μικρή σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων ως διαδικασία, καθώς ενδιαφέρονται απλώς για την εκμάθησή του αντικειμένου από τους εκπαιδευόμενους. Είναι πιθανό να έχουν συμβουλευθεί ειδικούς σε έναν συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο για τις λεπτομέρειες του γνωστικού αντικειμένου, ή να έχουν αναθέσει σε αυτούς τον αναλυτικό καθορισμό του. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει σημαντικό ενδεχόμενο η σχέση τους με την εκπαίδευση ενηλίκων ως θεωρία να είναι μικρή. Εξίσου σημαντικό είναι το ενδεχόμενο οι σχεδιαστές του προγράμματος να έχουν μικρή σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Ο εκπαιδευτής καλείται να εφαρμόσει με τον κατάλληλο τρόπο το σχεδιασμό, φροντίζοντας να μεταδώσει τις καθορισμένες πτυχές του γνωστικού αντικειμένου. Εντούτοις, το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί κριτικά τόσο από τον εκπαιδευτή όσο και από τους εκπαιδευόμενους. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων τηρεί κριτική στάση απέναντι σε αυτά που οφείλει να διδάξει, κι έτσι δίνει ώθηση στους εκπαιδευόμενους να κάνουν το ίδιο.

Το εύρος των γνωστικών αντικειμένων στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι εξαιρετικά μεγάλο. Κατά συνέπεια, με τη διατύπωση «κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του γνωστικού αντικειμένου» σημαίνεται ένα ευρύ φάσμα ενδεχόμενων πρακτικών, δια των οποίων οι γνώσεις μετασχηματίζονται σε αντικείμενα κριτικού στοχασμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η εκμετάλλευση ορισμένων σημείων του γνωστικού αντικειμένου που προσφέρονται για διάλογο αποτελεί συνήθη πρακτική πολλών εκπαιδευτικών. Η διαφοροποίηση που πραγματοποιείται με τη συμβολή του κριτικού στοχασμού έγκειται στη συστηματικότητα με την οποία λαμβάνει χώρα η αμφισβήτηση και η αναζήτηση των εναλλακτικών επιλογών. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων εντάσσει την πτυχή αυτή ανεξάρτητα από τις ευκαιρίες που προσφέρει το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο.

Η αξιολόγηση ως κριτικοστοχαστική διαδικασία

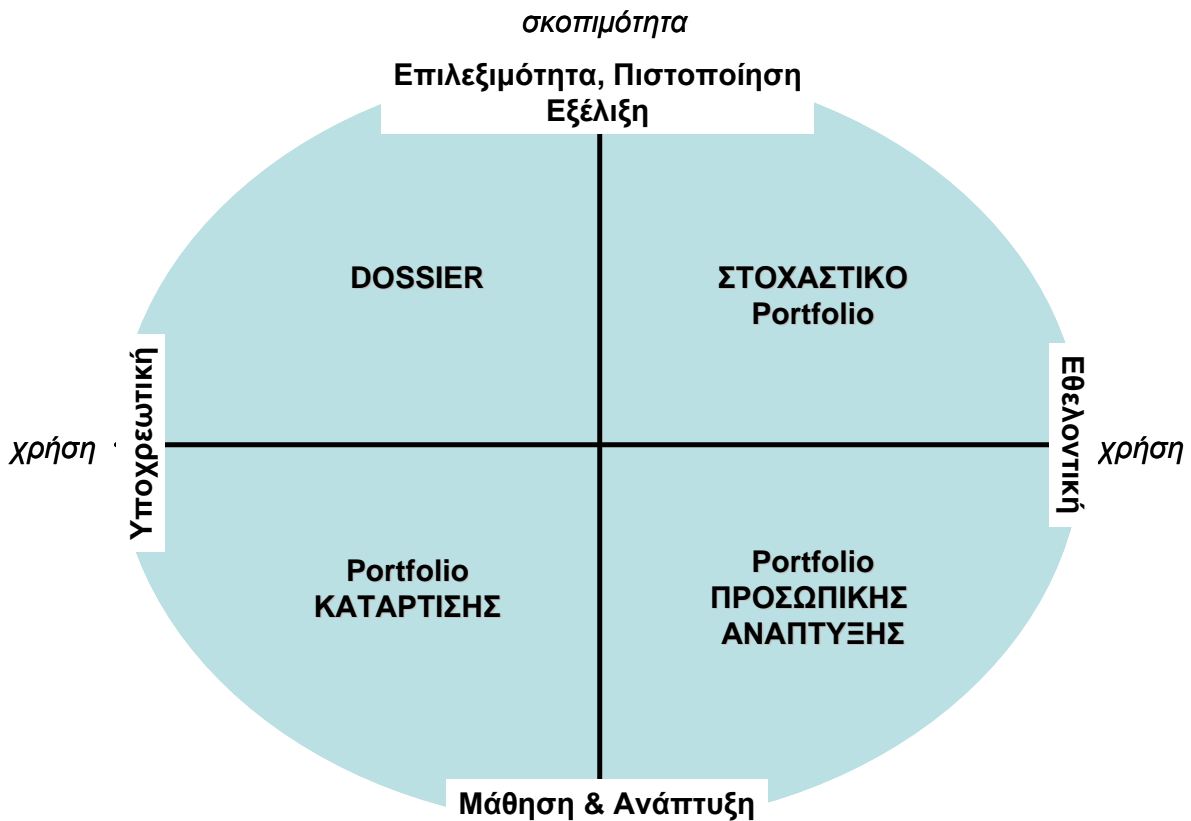
Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων παραμερίζει τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, που επί το πλείστον περιλαμβάνουν σχολειοποιημένες μεθόδους και έχουν ως αποκλειστικό στόχο την κατάταξη και την επιλογή. Απομακρύνεται από την αποκλειστική χρήση της αριθμητικής αξιολόγησης, και προσπαθεί να αναδείξει την περιγραφική κι αναλυτική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ως κυρίαρχα όργανα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου ως συνόλου.

Με την υιοθέτηση του κριτικοστοχαστικού μοντέλου οι κανόνες που παραδοσιακά διέπουν την αξιολόγηση τροποποιούνται, ενώ κυρίαρχη σε σχέση με αυτήν αναδεικνύεται η άποψη των εκπαιδευομένων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους: με την επιλογή ή τροποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης από τους εκπαιδευόμενους, με την αξιολόγηση από την ομάδα (peer assessment)²⁷⁸ ή με την αυτοαξιολόγηση²⁷⁹. Ακόμη και στις περιπτώσεις που κυρίαρχο λόγο για την αξιολόγηση εξακολουθεί να έχει ο εκπαιδευτής, ο κριτικός στοχασμός μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση πρακτικών και μεθόδων που αναδεικνύουν την άποψη των εκπαιδευομένων, όπως τα portfolios²⁸⁰.

²⁷⁸ Βλ. σχετικά Schelfhout, Dochy & Janssens (2002).

²⁷⁹ Βλ. Klenowski (1995).

²⁸⁰ Βλ. Orland-Barak (2005).



σκοπιμότητα

Σχήμα 63

Τύποι portfolios

Ειδικότερα, αναφορικά με την επιλογή ή τροποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης από τους εκπαιδευόμενους, αποτελεί πρακτική που ενεργοποιεί την αίσθηση της αυτενέργειας, την οποία πολύ περισσότερο από τα παιδιά έχουν οι ενήλικοι, ως νοήμονες άνθρωποι. Οι ίδιοι καλούνται σε διάφορες φάσεις της ζωής τους να αναλάβουν την ευθύνη κάτι αντίστοιχο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τους αποδεικνύει πως ο λόγος τους ισχυροποιείται έμπρακτα, ακόμη και στις περιπτώσεις που τίθενται ζητήματα εξουσίας, όπως στην περίπτωση της αξιολόγησης. Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η συμπερίληψη κριτηρίων αξιολόγησης σχετικών με τη δυνατότητα αμφισβήτησης και κριτικής σκέψης. Η αξιολόγηση από την ομάδα χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, κι από ένα σημαντικό πλεονέκτημα: οι εκπαιδευόμενοι αφενός αξιολογούνται από άτομα ισότιμα με αυτούς κι αφετέρου και οι ίδιοι ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας καλούνται να αξιολογήσουν την εργασία των συναδέλφων τους. Αξιοσημείωτη είναι και η μέθοδος της αξιολόγησης με τη χρήση portfolios, όπου σε μεγάλο βαθμό η ευθύνη για την οργάνωση και καταγραφή της μάθησης επαφίεται στους εκπαιδευόμενους²⁸¹.

Μια από τις πλέον ενδεδειγμένες μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί η αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους των δικών τους επιδόσεων. Πρόκειται για την αυτοαξιολόγηση. Η μέθοδος αυτή είναι δυνατό να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης από την ομάδα και των portfolios. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να οργανώσουν τη μάθησή τους, να έρθουν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο και ταυτόχρονα να αξιολογήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν. Ο δικός τους ρόλος είναι κεντρικός, κάτι που αναδεικνύει τη μέθοδο αυτή ως ασυναγώνιστο τρόπο αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

²⁸¹ Αναλυτικά για τα οφέλη της μεθόδου βλ. Rust (2000).



Τέλος, μια ακόμη πρακτική αμιγώς κριτικοστοχαστική, της οποίας τα αποτελέσματα είναι δυνατό να συμβάλουν στη βελτίωση τόσο της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευομένου όσο και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτή, είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους. Η τελευταία αποσκοπεί αφενός στην ενδυνάμωση του αισθήματος ισοτιμίας και ισχυροποίησης των εκπαιδευομένων κι αφετέρου στον εντοπισμό των θετικών και αρνητικών σημείων του εκπαιδευτή. Ένας συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτή είναι το φύλλο αξιολόγησης, που καλούνται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι. Το φύλλο αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού τύπου, από τις οποίες είναι δυνατό να συναχθούν σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με την απήχηση της διδακτικής του επάρκειας, της επιστημονικής του επάρκειας, σε σχέση με τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν, αλλά και σε σχέση με το πώς ο εκπαιδευτής συμβάλει στη μάθησή τους. Ταυτόχρονα, από το φύλλο αξιολόγησης συνάγονται πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν και του εκπαιδευτικού υλικού. Το ίδιο το φύλλο αποτελεί μια από τις κριτικοστοχαστικές πρακτικές, καθώς αποδεικνύει τη δεκτικότητα του εκπαιδευτή στην αμφισβήτηση και την αλλαγή.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Τα χαρακτηριστικά του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω αλλά και όπως προκύπτουν από το σύνολο της συζήτησης σχετικά με τον κριτικό στοχασμό, βρίσκουν εφαρμογή με συνδυασμό πολλών επιμέρους πρακτικών²⁸², ορισμένες από τις οποίες έχουν ήδη αναφερθεί. Η παράθεση μερικών από αυτές στο παρόν υποκεφάλαιο δε στοχεύει στην καταλογογράφηση ενός συνταγολογίου, αλλά στην εξοικείωση του αναγνώστη με μορφές κριτικού στοχασμού, οι οποίες επιδέχονται και οι ίδιες τροποποίηση, αναμόρφωση ή και αμφισβήτηση:

Συστηματική παρατήρηση του εαυτού

Πρόκειται για καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε στη μορφή ημερολογίου είτε με βιντεοσκόπηση και προσεκτική μελέτη. Από την παρατήρηση του εαυτού προκύπτει προβληματισμός κι ενδιαφέροντα συμπεράσματα, προϊόν κριτικού στοχασμού. Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή του εαυτού αποτελεί άμεση συνέπεια της διάθεσης για προβληματισμό και αμφισβήτηση, κάτι που καθιστά σαφή τη συγγένειά της με τον κριτικό στοχασμό.

Στενά συνυφασμένη με την έννοια του κριτικού στοχασμού είναι και η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η αναφορά της στην παρούσα μελέτη κρίθηκε σκόπιμη, καθώς αφενός στοχεύει στην αλλαγή και τη βελτίωση κι αφετέρου πρόκειται για διαδικασία που αναδεικνύει τον κοινωνικοπολιτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, που αποτελεί το άμεσο αντικείμενο προς διερεύνηση. Βέβαια, η αναλυτική παρουσίαση των θεωρητικών παραδοχών, των μοντέλων και των εφαρμογών της έρευνας δράσης, καθώς και της σχετικής συζήτησης, δεν αποτελεί έργο της συγκεκριμένης μελέτης²⁸³.

Ανάμεσα στα είδη της έρευνας δράσης, ξεχωριστό ρόλο κατέχει η *χειραφετητική έρευνα δράσης*. Πρόκειται για το περισσότερο κοινωνικό είδος, με την έννοια ότι ξεπερνά την ατομική οπτική και στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή (Κατσαρού & Τσάφου: 98). Έτσι, ο χαρακτήρας των επιδιώξεών της είναι μακροπρόθεσμος, ενώ η ίδια χαρακτηρίζεται ως διαδικασία άμεσα πολιτική. Η χειραφετητική έρευνα δράσης έχει ως στόχο τη σύνδεση με τις πολιτικές δυνάμεις, «ώστε να επιφέρει τη δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (ό.π.).

²⁸² Αναλυτικά για τις πρακτικές αυτές βλ. Brookfield (1995).

²⁸³ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Κατσαρού & Τσάφου (2002) σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, που περιλαμβάνει και παρουσίαση ξενόγλωσσων βιβλίων σχετικών με αυτή τη μεθοδολογική προσέγγιση.



Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που παρουσιάζει ενδιαφέρον στην έρευνα δράσης είναι ακριβώς η λειτουργία της χειραφέτησης. Ο στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης ως κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής που εφαρμόζεται από τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η απελευθέρωση από τους περιορισμούς των κανόνων και των πρακτικών που διαστρεβλώνουν τα πραγματικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (ό.π.: 109). Ωστόσο, η χειραφέτηση δεν αποτελεί προϊόν της διαδικασίας αλλά επιδιωκόμενο και με κόπο επιτεύξιμο αποτέλεσμα. Έτσι, είναι πιθανό να δημιουργηθεί κριτική συνείδηση στους συμμετέχοντες, με πιθανότητα όμως να εμφανιστούν μικρές μόνο συγκρούσεις απόψεων (ό.π.). Στην περίπτωση, όμως, που η θεωρία συνδυαστεί με την πράξη, στο πλαίσιο του κριτικού στοχασμού, η γνώση και η δράση θα είναι άμεσα ελέγξιμες και η δυνατότητα βελτίωσης θα μεγιστοποιηθεί.

Συνολικά, η έρευνα δράσης, εκτός από τα συγκεκριμένα οφέλη που μπορεί να προσφέρει (επίλυση ενός προβλήματος, βελτίωση μιας κατάστασης), βρίσκεται σε θέση να προσφέρει ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα: την ικανότητα αυτοκριτικής, τη συνακόλουθη δεκτικότητα στην αλλαγή και κατ' επέκταση την αυτοβελτίωση. Ακόμη, η διαδικασία προβληματισμού και κριτικής ματιάς προς τον εαυτό, που παρατηρείται στην έρευνα δράσης, είναι δυνατό να συμβάλει ανεξάρτητα από την ύπαρξη κάποιου προβλήματος και να αποτελεί τρόπο γενικής στάσης και δράσης απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παρατήρηση συναδέλφων

Η παρατήρηση συναδέλφων βρίσκεται σε θέση να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με επιτυχημένες μεθόδους ή και λάθη. Η δεκτικότητα των συναδέλφων για παρατήρησή τους μπορεί να εξασφαλιστεί με την πρόταση για αμφίδρομη παρατήρηση και επισήμανση ζητημάτων. Είναι σαφές πως η αμφίδρομη αυτή σχέση μπορεί να επιτευχθεί εύκολα σε περιπτώσεις συναδέλφων που τρέφουν αμοιβαία εκτίμηση · ωστόσο, η πρόταση για τέτοιου είδους συνεργασία σε συναδέλφους που κανείς δε γνωρίζει καλά ή δεν εκτιμά ιδιαίτερα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για δημιουργία νέων σχέσεων, άρση δυσκολιών και κατ' επέκταση κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του εαυτού και των άλλων.

Η κριτική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική ενός συναδέλφου δεν αποσκοπεί στην άσκηση κριτικής στον ίδιο, εκτός, βέβαια, κι αν αυτός το επιθυμεί. Ο κύριος στόχος εντοπίζεται στη δυνατότητα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να οδηγήσει στην επιλογή στοιχείων από την πρακτική του συναδέλφου που κρίθηκαν αποτελεσματικά και την αποφυγή άλλων, που εκτιμήθηκαν διαφορετικά. Έτσι, η παρατήρηση των συναδέλφων ως πρακτική βρίσκεται σε θέση να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για κριτικοστοχαστική αντιμετώπιση του εαυτού, και κατ' επέκταση βελτίωση της πρακτικής του εκπαιδευτή.

Παρατήρηση από συναδέλφους

Αποτελεί το δεύτερο σκέλος της αμφίδρομης σχέσης που περιγράφηκε παραπάνω. Οι επισημάνσεις και οι παρατηρήσεις ενός συναδέλφου μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως. Ανάλογα με την εκτίμηση που τρέφει κανείς και με το βαθμό συνάφειας των απόψεων με αυτές του συναδέλφου, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει υποθέσεις και γενικώς να έρθει σε επαφή με διαφορετικές οπτικές των ίδιων γεγονότων. Συνολικά, η αξιοποίηση των συναδέλφων ως «κριτικών φίλων» αποτελεί στρατηγική για συνεργατική δράση, την οποία η βιβλιογραφία²⁸⁴ αναφέρει στο πλαίσιο της «έρευνας δράσης» (action research). Η τελευταία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον κριτικό στοχασμό.

Οι εκπαιδευόμενοι ως «κριτικοί φίλοι»

²⁸⁴ Βλ. Lomax (1996).



Η έννοια του κριτικού φίλου είναι δυνατό να διευρυνθεί και να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων: οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, όντας ενήλικοι και σε μεγάλο βαθμό ώριμοι και συνειδητοποιημένοι ως υποκείμενα που μαθαίνουν, βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες. Οι εκπαιδευόμενοι ως κριτικοί φίλοι μπορούν να έχουν υποβοηθητικό ρόλο, κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης. Η παρατήρηση με τη δική τους ματιά και οι δικές τους επισημάνσεις μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας, της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρέμβαση των εκπαιδευομένων ως κριτικών φίλων συμβαίνει όταν θέλουν να υποστηρίξουν μια επιλογή, να ασκήσουν κριτική σε κάποια ιδέα ή να προβάλουν μια διαφορετική οπτική (Κατσαρού & Τσάφος: 66). Ταυτόχρονα, ακόμη και τα σημεία που οι εκπαιδευόμενοι θα επιλέξουν να σχολιάσουν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού για τον εκπαιδευτή. Συνολικά, η αξιοποίηση των εκπαιδευομένων και η συνεκτίμηση της δικής τους οπτικής αποτελεί ίσως το σημαντικότερο εργαλείο στα χέρια ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων.

Η αξιοποίηση της θεωρίας

Η εκπαιδευτική θεωρία, όπως αποτυπώνεται στη βιβλιογραφία (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες) αποτελεί κριτικοστοχαστική πρακτική που μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως: καταρχάς φέρνει τον εκπαιδευτή σε επαφή με γεγονότα που δεν έχουν συμβεί στον ίδιο, αλλά είναι πιθανό να συμβούν κάποια στιγμή. Ταυτόχρονα, βρίσκεται σε θέση να λειτουργήσει σαν υποκατάστατο των κριτικών φίλων, όταν αυτοί είναι δύσκολο, για οποιονδήποτε λόγο, να βρεθούν. Επιπλέον, ένα σημαντικό πλεονέκτημα της θεωρίας είναι ότι εμποδίζει το φαινόμενο της ομαδικής σκέψης (groupthink). Πολύ συχνά η αξιοποίηση οικείων προσώπων ως κριτικών φίλων αδυνατεί να προωθήσει την αμφισβήτηση και τη δημιουργική αμφισβήτηση, καθώς τα άτομα που αλληλεπιδρούν έχουν κοινές εμπειρίες και διαμορφώνονται με βάση ορισμένες κοινές προσλαμβάνουσες. Η θεωρία δύναται να επιλύσει το πρόβλημα αυτό. Ακόμη, βελτιώνει τη συνεργασία με τους συναδέλφους, καθώς προσφέρει ενδιαφέρουσες εναλλακτικές, ενώ τοποθετεί την εκπαιδευτική δράση σε κοινωνικά συμφραζόμενα (Brookfield: 186-188).

ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ – ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Ο κριτικός στοχασμός ως χαρακτηριστικό ενός εκπαιδευτή ενηλίκων επιδιώκει αφενός να καταλύσει τις δομές εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο κι αφετέρου να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως έννοια της εξουσίας στην προκείμενη περίπτωση νοείται η δυνατότητα του εκπαιδευτή να καθορίζει τις ενέργειες των εκπαιδευομένων, ενώ με τη λέξη βελτίωση σημαίνεται κατά κύριο λόγο η αλλαγή στάσης και η διεύρυνση της δεκτικότητας για αλλαγή. Η τελευταία ως έννοια αποτελεί, με όρους της κριτικής θεωρίας, το βασικό ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία · είναι δε άμεσα συνδεδεμένη με τη μάθηση, κυρίαρχη έννοια στην εκπαιδευτική φιλοσοφία.

Απόρροια των βασικών επιδιώξεων είναι οι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι μπορούν να διαφοροποιούνται, ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο, την ιδεολογική τοποθέτηση και την κοσμοθεωρία του κάθε εκπαιδευτή αλλά και του κάθε κριτικά στοχαζόμενου ατόμου. Μερικοί από τους στόχους που θα μπορούσε να θέσει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων είναι:

- Σε σχέση με τον εαυτό του: να αυξήσει τη δεκτικότητα για μάθηση και για αλλαγή, να αποβάλει την ιδιότητα της αναμφισβήτητης αυθεντίας, να κατανοεί τους άλλους, να εντοπίζει και να επιλύει προβλήματα.
- Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους: να μεταδώσει το πνεύμα του κριτικού στοχασμού, την αμφισβήτηση και τη δυνατότητα ελέγχου της εξουσίας, να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν, να τους βοηθά να ανακαλύψουν τα αίτια των αναγκών τους (Mezirow:), να



εντοπίζει τους λόγους για τους οποίους δεν κατανοούν κάτι, να τους βοηθήσει να μετασχηματίζουν τη γνώση σε εφαρμογή, να εντοπίζουν προβλήματα και να προτείνουν αποτελεσματικές λύσεις, να παίρνουν συνειδητοποιημένες αποφάσεις για το πώς και πότε να δράσουν σύμφωνα με τις νέες πεποιθήσεις τους (ό.π.).

▪ Σε σχέση με την κοινωνία: να προαγάγει το διάλογο, να αναδείξει την αμφισβήτηση και τον προβληματισμό ως ιδανικό τρόπο διατήρησης του δημοκρατικού θεσμού, και κατ' επέκταση να δημιουργήσει μια κοινότητα κριτικά στοχαζόμενων ενηλίκων.

ΟΦΕΛΗ

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν μερικά από τα οφέλη της κριτικοστοχαστικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως προκύπτουν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αλλά και από την κριτική θεώρηση των ζητημάτων που σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό. Ο τελευταίος ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας από τους εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και από τους εκπαιδευτικούς εν γένει βρίσκεται σε θέση να τους βοηθήσει καταρχάς να προσεγγίσουν εννοιολογικά το έργο τους. Η εξοικείωση με τις μεθόδους του κριτικού στοχασμού πρωταρχικά συμβάλλει στην αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο παράγεται νόημα²⁸⁵ τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές του.

Ένα ακόμη σημαντικό όφελος που προκύπτει από τον κριτικό στοχασμό είναι ο προσανατολισμός του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτή σε ενέργειες στοχοθετημένες και προσεκτικά σχεδιασμένες (Brookfield: 22). Η δυνατότητα αυτή προκύπτει από τη διαδικασία στοχασμού και κριτικής αντιμετώπισης των ενεργειών του εκπαιδευτή αλλά και των δράσεων και αντιδράσεων των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί ένα σημαντικό εφόδιο που συμβάλει στην αποφυγή βίωσης άσχημων συναισθηματικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτές (ό.π.). Η εν λόγω δύναμη του κριτικού στοχασμού προκύπτει από τη δυνατότητα που παρέχει για ορθολογική²⁸⁶ απόδοση αιτιών και ευθυνών. Με τον τρόπο αυτό παράλληλα ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής εφοδιάζεται με ψυχικό σθένος (ό.π.), καθώς η αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων προσφέρει σημαντική συναισθηματική ενίσχυση.

Αξιοσημείωτη είναι η προσφορά του κριτικού στοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων. Η τελευταία σχετίζεται εν γένει στην τριμερή κατανόηση και συνεργασία ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτή, στους εκπαιδευόμενους και στους συναδέλφους του. Με βάση τους Fullan & Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα, τη συμπλήρωση ήδη αποκτηθεισών γνώσεων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves:). Κατά συνέπεια, συνάγεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεπηρέαστη από την προσδοκία για αλλαγή, κάτι που τη συνδέει με τον κριτικό στοχασμό.

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη που έχει να προσφέρει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ο κριτικός στοχασμός είναι η ανάδειξη των δημοκρατικών διαδικασιών ως των πλέον κατάλληλων για εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ιδιότητα αυτή καθιστά, ίσως στο μέγιστο δυνατό βαθμό, σαφές ότι ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης. Με τον τρόπο αυτό αναδύεται η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ ΩΣ ΕΝΑΥΣΜΑ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

²⁸⁵ Σχετικά με τη νοηματοδότηση βλ. Hayes (2003).

²⁸⁶ Ως ορθολογική ορίζεται η πράξη που στοχεύει στη βελτιστοποίηση του οφέλους και στη μεγιστοποίηση του ενδιαφέροντος για τον εαυτό, βλ. Abell (1996).



Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικοστοχαστικής πρακτικής. Οι απόψεις που οι ίδιοι διατυπώνουν κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να αποτελέσουν έναυσμα για κριτική συζήτηση. Ταυτόχρονα, οι διαφωνίες που ενδεχομένως θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται σε θέση να προσφέρουν σημαντικό υλικό για περαιτέρω στοχασμό. Η προβολή επιχειρημάτων επί ενός θέματος δύναται να ωθήσει στην παραγωγή λόγου που αποσκοπεί στην αντίκρουσή τους ή και στη δημιουργία νέων επιχειρημάτων. Η διαδικασία διαφωνίας και αντίρρησης αποτελεί αφενός, όπως προαναφέρθηκε, την ασφαλιστική δικλείδα του δημοκρατικού πολιτεύματος κι αφετέρου τη γενεσιουργό αιτία του κριτικού στοχασμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ως προς τη διαχείριση των ερεθισμάτων για κριτικό στοχασμό κρίνεται καταλυτικός. Το περιεχόμενο των απόψεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευόμενοι εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τη φύση τους ως διαμορφωμένων υποκειμένων. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής είναι αυτός που καλείται να δώσει το έναυσμα για τη διατύπωση των απόψεων, τόσο μέσω των ερωτημάτων που θέτει όσο και με την επιλογή γνωστικών αντικειμένων πρόσφορων για διάλογο. Παράλληλα, ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε θέση αρχικά να προκαλέσει τις ζητούμενες διαφωνίες, στην περίπτωση που δεν προκύπτουν τυχαία, και στη συνέχεια να διαχειριστεί τις διαφωνίες αυτές με τρόπο ώστε να προαγάγει τον κριτικό στοχασμό. Η κατάλληλη αξιοποίησή των διαφωνιών αποτελεί το «κλειδί» για την κριτικοστοχαστική διδασκαλία. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι ανάγονται σε δυναμικούς ρυθμιστές της κριτικοστοχαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΡΙΤΙΚΟΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Όπως έχει ήδη καταστεί σαφές, η εφαρμογή των βασικών αρχών του κριτικού στοχασμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή και τις επιλογές που αυτός πραγματοποιεί σε σχέση με τη διδασκαλία του αλλά και τη γενική στάση του απέναντι στους εκπαιδευόμενους. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν ενδεικτικά δυο σενάρια στα οποία ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να αντιμετωπίσει κάποια προβληματική κατάσταση. Η παράθεση των συγκεκριμένων παραδειγμάτων αποτελεί επιλογή του γράφοντος και ο λόγος για τον οποίο παρατίθενται δεν είναι η μίμηση μιας «ορθής πρακτικής», αλλά η κατάδειξη της δυνατότητας για πολλαπλότητα στην ερμηνεία της έννοιας του κριτικού στοχασμού.

Σενάριο πρώτο: Το πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι επιβεβλημένο από τον εργοδότη: Συχνά στο πλαίσιο της ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης οι εργαζόμενοι καλούνται να συμμετάσχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους. Τα προγράμματα αυτά είναι πιθανό να αφορούν άμεσα τους εργαζόμενους, αν σχετίζονται με τα εργασιακά καθήκοντά τους και αν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Ωστόσο, είναι πιθανό το αντικείμενο με το οποίο καλούνται να ασχοληθούν οι εργαζόμενοι να μην ανταποκρίνεται απόλυτα στις ανάγκες ή τις απαιτήσεις τους. Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική συμμετοχή, που είναι επιβεβλημένη από τον εργοδότη, είναι πολύ πιθανό να σηματοδοτήσει μια προβληματική κατάσταση. Εξάλλου, η ίδια η υποχρέωση συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αποτελεί κατάσταση αρνητική, καθώς ακυρώνει τη δυνατότητα αυτοδιάθεσης και προσωπικής επιλογής, που αποτελούν θεμελιώδη δικαιώματα των ενήλικων.

Στην προαναφερθείσα κατάσταση αναμενόμενη αντίδραση των εκπαιδευόμενων είναι η άρνηση ουσιαστικής συμμετοχής στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, η απλή παραμονή τους στο χώρο όπου πραγματοποιείται και η άρνηση ανάληψης ενεργού ρόλου. Η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα αναμένεται να είναι αρνητική, ανεξάρτητα από το αν αυτό ανταποκρίνεται στα



ενδιαφέροντά τους. Ταυτόχρονα, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν τον ίδιο τον εκπαιδευτή με δυσπιστία, θεωρώντας τον προέκταση των επιθυμιών του εργοδότη τους.

Η πιθανή αντιμετώπιση της παρούσας κατάστασης από τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτή ενηλίκων περιλαμβάνει αρχικά τη χρήση διαλόγου. Η συγκεκριμένη μεθόδευση δεν αποτελεί, βέβαια, εκπαιδευτική πρωτοπορία της κριτικής θεωρίας, ωστόσο ο κατάλληλος χειρισμός της βρίσκεται σε θέση να προαγάγει την κριτικοστοχαστική πρακτική. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να δημιουργήσει κλίμα ανατροπών, αξιοποιώντας την αντίδραση των εκπαιδευομένων. Παραμερίζοντας το κυρίως γνωστικό αντικείμενο και ασχολούμενος με τη σημασία του γόνιμου διαλόγου και της κριτικής στάσης ως πρακτικής αποκομίζει οφέλη σημαντικότερα από τις ενδεχόμενες απώλειες. Ρισκάροντας την ποσότητα των γνώσεων που θα καταφέρει να μεταδώσει στους εκπαιδευόμενους, είναι πολύ πιθανό να επιτύχει την ενεργό συμμετοχή τους, βελτιώνοντας σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων και ταυτόχρονα διασφαλίζοντας την ύπαρξη μάθησης. Παράλληλα, τηρώντας κριτική στάση απέναντι στον εαυτό του καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής είναι δυνατό να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευόμενων. Εξάλλου, η δεκτικότητα του στην κριτική αλλά και την αξιολόγηση αποτελούν βασικό πλεονέκτημα και παράγοντα που οδηγεί στην αποδοχή από τους εκπαιδευόμενους.

Σενάριο δεύτερο: Οι εκπαιδευόμενοι διαφωνούν με τον τρόπο ή τη μεθόδευση του εκπαιδευτή: Με το δεδομένο ότι ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων είναι δεκτικός στην κριτική καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πολύ πιθανό να δεχθεί αρνητική κριτική από τους εκπαιδευόμενους ή από μέρος αυτών για τον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύει την εκπαιδευτική διαδικασία ή για ορισμένους από τους χειρισμούς του. Η συγκεκριμένη φαινομενικά προβληματική κατάσταση σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί πρόβλημα για τον κριτικοστοχαστικό εκπαιδευτή, ο οποίος προσπαθεί να αξιοποιήσει τις αντιρρήσεις των εκπαιδευόμενων προς όφελος της ομάδας. Ταυτόχρονα, ο ίδιος ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να προεκτείνουν την κριτική τους και να προτείνουν λύσεις. Μάλιστα, μπορεί να ζητήσει από αυτούς να τον αναπαραστήσουν με τον τρόπο που οι ίδιοι τον βλέπουν. Σε κάθε περίπτωση ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής δέχεται με χαρά την κριτική, χαρούμενος όχι για τα σημεία του που κρίνονται αρνητικά, αλλά για το γεγονός ότι έχει συμβάλει στην ικανότητα των εκπαιδευομένων να κρίνουν και κατ' επέκταση να στοχάζονται κριτικά.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ

Κατά τη διερεύνηση της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης ενηλίκων προκύπτουν αξιοσημείωτα συμπεράσματα, που δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων αλλά και για την αξία του κριτικού στοχασμού. Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί σε σχέση με τη χρήση της έννοιας «πολιτικός» ότι περιλαμβάνει οτιδήποτε σχετίζεται με την έννοια του πολίτη εν γένει. Έτσι, μιλώντας για πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης ταυτόχρονα καλύπτονται και πτυχές που παραδοσιακά θα εντάσσονταν στην κοινωνική διάσταση.

Η εκπαίδευση ως θεσμός αγγίζει την πλέον πολιτική διάσταση της πραγματικότητας: προετοιμάζει πολίτες, τους ασκεί σε πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές, επιλέγει πολίτες και καθορίζει, συχνά, τη θέση τους στην κοινωνία. Ακόμη, με τους εσωτερικούς θεσμούς της η εκπαίδευση προάγει την κατανόηση και τη διατήρηση του δημοκρατικού πολιτεύματος. Ειδικότερα η εκπαίδευση ενηλίκων απευθύνεται σε πολίτες που αφενός είναι ασκημένοι στις πολιτικές πρακτικές, με το δεδομένο ότι συμμετέχουν στους δημοκρατικούς θεσμούς ως μέλη του εκλογικού σώματος, κι αφετέρου γνωρίζουν πως η ίδια η εκπαίδευση βρίσκεται σε θέση να βελτιώσει την επαγγελματική και κατ' επέκταση την κοινωνική τους θέση. Εξάλλου, για τους ενήλικους η εκπαίδευση αποτελεί επί το πλείστον συνειδητή επιλογή· πρόκειται δε για αμιγώς



πολιτική επιλογή, καθώς αξιοποιώντας το δικαίωμα της εκπαίδευσης ασκούν ένα από τα θεμελιώδη πολιτικά τους δικαιώματα.

Οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, και κυρίως ο Paulo Freire, στοχαζόμενοι κριτικά και αξιολογώντας τις υπάρχουσες δομές εκπαίδευσης, διατυπώνουν την άποψη ότι η εκπαίδευση μεθοδεύει τη διατήρηση και νομιμοποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι ορίζουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση. Η τελευταία «δεν προσδιορίζεται με αρνητικούς όρους, αλλά ορίζεται ως η δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης». (Ματσαγγούρας: 103).

Συγκεκριμένα, για τον Freire η εκπαίδευση νοείται ως κοινωνική πρακτική, που χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και συμπεριφοράς, ενώ είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται από τον Freire ως «πολιτιστική δράση για την ελευθερία». Η διαδικασία απόκτησης της γνώσης αποτελεί διαδικασία απόκτησης δύναμης. Κατά συνέπεια, γίνεται σαφές πως η εκπαίδευση ως τρόπος απόκτησης της δύναμης αποτελεί πράξη πολιτική. Ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι η πολιτική συνειδητοποίηση. Η τελευταία αναφέρεται στην κατανόηση της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής εξάρτησης, ως αποτελεσμάτων της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η συνειδητοποίηση της εξάρτησης αυτής, μέσω του κριτικού στοχασμού μπορεί να μετασηματιστεί σε χειραφετική δράση.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΕΙΝΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΟΣ

Ο εκπαιδευτικός του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης αποτελεί το διαμεσολαβητή ανάμεσα στους μαθητές και την κοινωνία, με την έννοια ότι τους εξοικειώνει με τους θεσμούς της. Στην εκπαίδευση ενηλίκων η διαμεσολάβηση αυτή νοείται ως η δημιουργική διαδικασία μεταγραφής των κοινωνικών δεδομένων και η συγκεκριμένη νοηματοδότησή τους. Ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων συντελεί ακριβώς στη φύση αυτής της νοηματοδότησης. Ωστόσο, διερευνώντας κανείς το ρόλο του, θα διαπιστώσει πως η κοινωνικοπολιτική του διάσταση δεν περιορίζεται σε αυτό · ο κριτικός στοχασμός ως τρόπος θέασης της πραγματικότητας ανάγει τον εκπαιδευτή ενηλίκων σε άμεσο φορέα της αλλαγής. Η τελευταία προκύπτει από αμφισβήτηση της πραγματικότητας όχι ως ύπαρξης αλλά ως κατασκευής. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων παίρνει θέση για την κουλτούρα, την εκπαίδευση, την κοινωνία και τους θεσμούς της. Το χαρακτηριστικό αυτό, ιδωμένο από την οπτική του μεμονωμένου ατόμου θα αποτελούσε χαρακτηριστικό ενός πολιτικά συνειδητοποιημένου ανθρώπου και θα ήταν χωρίς ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία. Όμως, η ιδιότητά του ως εκπαιδευτή ανάγει το χαρακτηριστικό αυτό σε εξέχουσα παιδαγωγική (ή ανδραγωγική) ικανότητα, με την έννοια ότι προωθεί την πολιτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων. Έτσι, η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του σχετίζεται τόσο με τον ίδιο ως άτομο όσο και με τους εκπαιδευόμενους ως υποκείμενα που κοινωνικοποιούνται σχετίζεται, ακόμη, με την ίδια την κοινωνία της οποίας μέλη είναι ο εκπαιδευτής αλλά και οι εκπαιδευόμενοι.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

Η πρώτη κοινωνική σύμβαση την οποία ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να ανατρέψει είναι η εξουσία που πηγάζει από την ίδια τη θέση του. Η ιδιότητα του εκπαιδευτή του επιτρέπει να καθορίζει ορισμένες από τις κινήσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευομένων. Ακόμη, του προσδίδει το χαρακτηριστικό της αυθεντίας, που σπάνια αμφισβητείται. Ταυτόχρονα, εκτός από εισηγητή γνώσεων αποτελεί και αξιολογητή των εκπαιδευομένων, κάτι που



περιχαράσσει σε μεγαλύτερο βαθμό την εξουσία του. Πρόκειται για μια διαδικασία νομιμοποίησης των απόψεων και πράξεων του εκπαιδευτή, ακριβώς λόγω της ιδιότητάς του.

Η συμβολή του κριτικού στοχασμού στο ζήτημα αυτό είναι καταλυτική: αποδομεί τις δομές εξουσίας, όχι απλώς επιτρέποντας, αλλά προωθώντας την αμφισβήτηση. Η τελευταία, στο βαθμό που πηγάζει από τον εαυτό δεν επηρεάζει άμεσα τις σχέσεις εξουσίας. Πηγάζοντας, όμως, από τους εκπαιδευόμενους, ισχυροποιεί το λόγο τους και επιτρέπει σε ανθιστάμενες υποκουλτούρες²⁸⁷ να ασκήσουν κριτική στην κυρίαρχη, κι ενδεχομένως να επικρατήσουν. Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής επιτρέπει στην αμφισβήτηση ως πρακτική να διεισδύσει σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, με αποτέλεσμα την ανακατασκευή της τελευταίας και την αποδόμηση των σχέσεων εξουσίας που τη διέπουν σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

ΧΕΙΡΑΦΕΤΗΣΗ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Η κατάλυση των δομών εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους, με τους τρόπους που αναφέρθηκαν, αποτελεί το πρώτο βήμα για τη μετάδοση του χειραφετητικού πνεύματος. Το πρωταρχικό επιδιωκόμενο ως προς την αποδόμηση της εξουσίας είναι οι εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν ότι οι κοινωνικές δομές διατηρούν και αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία, την ιδεολογία της εξουσίας, χωρίς μέριμνα για την αποφυγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η συνειδητοποίηση αυτή προκύπτει περισσότερο ως αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού του εκπαιδευτή, ο οποίος καλείται να προσφέρει επαρκή αιτιολόγηση γεγονότων και καταστάσεων και να καταστήσει τους εκπαιδευόμενους ικανούς να κατανοήσουν την κριτικοστοχαστική πορεία του ή και να την αμφισβητήσουν· σε καμία περίπτωση, όμως, δεν έχει νόημα να πείσει τους εκπαιδευόμενους να δεχτούν άκριτα το αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού του εκπαιδευτή.

Οι εκπαιδευόμενοι έχοντας συνειδητοποιήσει ότι η κοινωνία αυτοσυντηρείται και αναπαράγεται καλούνται να στοχαστούν κριτικά οι ίδιοι. Είναι ενδεχόμενο η διαδικασία αυτή να απαιτεί επίπονη προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτή, καθώς είναι αυτός που οφείλει να καθοδηγήσει τη σκέψη των εκπαιδευόμενων, όχι σε συγκεκριμένες σκέψεις αλλά σε τρόπους σκέψης και οπτικές.

Ο ίδιος ο εκπαιδευτής, χαρακτηριζόμενος από τον κριτικό στοχασμό, υιοθετεί πρακτικές που εξορισμού σχετίζονται με τον προβληματισμό, την αξιολόγηση και την αμφισβήτηση. Οι πρακτικές αυτές, όπως ενδεικτικά αναφέρθηκαν σε προηγούμενο σημείο της παρούσας διερεύνησης, ασκούν τους εκπαιδευόμενους στην κριτική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας και στη διατύπωση ανθιστάμενου λόγου. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι ωθούνται έμμεσα στην επαναξιολόγηση των πεποιθήσεων στις οποίες ήταν αφοσιωμένοι, καθώς οι σχετικές με την κοινωνία προσλαμβάνουσές τους διαρκώς αυξάνονται.

Επιπλέον, μέσω της συνεργασίας με τον εκπαιδευτή ασκούνται διαρκώς σε νέους τρόπους σκέψης, ενώ δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η αξία του κριτικού διαλόγου με τους συν-εκπαιδευόμενους τους. Η ομάδα των εκπαιδευόμενων, αρχικά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή και στη συνέχεια και ως ομάδα απαρτιζόμενη από κριτικά στοχαζόμενους ενήλικους, μπορεί να εμπλακεί σε γόνιμο κριτικό διάλογο, προϊόν του οποίου θα είναι η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για κοινωνικούς θεσμούς και καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η εκπαίδευση, με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται σε δύναμη αλλαγής. Μάλιστα, η αλλαγή νοείται διττά: από τη μια σχετίζεται με την προσωπική αλλαγή, η οποία, πηγάζοντας από τη δεκτικότητα του εκπαιδευτή σε αλλαγή μετασχηματίζεται σε αλλαγή των εκπαιδευομένων. Από την άλλη, η αλλαγή σχετίζεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι ως ενήλικες αποτελούν

²⁸⁷ Ως υποκουλτούρα νοείται ένα από τα επιμέρους στοιχεία που διαμορφώνει μια κουλτούρα, κι όχι κάποια κουλτούρα κατώτερης ποιότητας. Για την έννοια της κουλτούρας και των υποκουλτούρων βλ. Ηγκλτον (2003).



μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας: ανήκουν στο εκλογικό σώμα που αναδεικνύει τις αρχές ενός τόπου, έχουν δικαίωμα να εκλεγούν οι ίδιοι σε δημόσιο αξίωμα, αλλά και συμμετέχουν σε διάφορες εκφάνσεις του κοινωνικού γίνεσθαι, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η φορολογία κ.α. Ο κριτικός διάλογος για τον οποίο γίνεται λόγος βρίσκεται σε θέση να μετασηματίσει τόσο το θεωρητικό – φιλοσοφικό υπόβαθρο όσο και την καθημερινή πρακτική των κριτικά στοχαζόμενων εκπαιδευομένων.

Θα ήταν κανείς αφελής αν υποστήριζε πως η αλλαγή της καθημερινής πρακτικής μερικών ανθρώπων αποτελεί κοινωνική αλλαγή· ωστόσο, θα ήταν άδικος αν δεν αναγνώριζε πως αυτή η αλλαγή αποτελεί το έναυσμα, την πρώτη απόπειρα για τη δημιουργία μιας κριτικής κοινότητας ενηλίκων, που βρίσκονται σε θέση να μεταδώσουν τις κριτικοστοχαστικές πρακτικές τους στα παιδιά τους και στους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζονται.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Κατά τη διερεύνηση του προφίλ ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων προκύπτουν διαπιστώσεις σχετικές με την εκπαίδευση ενηλίκων εν γένει αλλά και σε σχέση με τις προϋποθέσεις ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού εντός του πλαισίου της. Εξάλλου, η ίδια η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί δυνάμει κριτικοστοχαστική διαδικασία, ενώ και η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων ως σταδιακά αναπτυσσόμενος επιστημονικός κλάδος χαρακτηρίζεται από τη δεκτικότητα στην κριτική, την αναμόρφωση και την τροποποίηση.

Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει εξέχουσας σημασίας ρόλο για την ανάδειξη του κριτικού στοχασμού ως τρόπου αντιμετώπισης της πραγματικότητας. Ο ίδιος αποτελεί το βασικό φορέα της δυνατότητας για αμφισβήτηση και αναζήτηση εναλλακτικών εκδοχών. Η επαφή των εκπαιδευομένων με τις πρακτικές του κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή αποτελεί τον βασικό τρόπο ανάδυσης χειραφετητικής δράσης, όχι μόνο σε σχέση με την εκπαίδευση, αλλά στο σύνολο της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή αποδεικνύεται καταλυτικός. Ταυτόχρονα, από τον ίδιο απαιτείται μεγάλη ευελιξία και ικανότητα διαχείρισης των αποτελεσμάτων που έχουν οι πρακτικές του. Η ανάδειξη του κριτικού στοχασμού ως αποτελεσματικού εργαλείου στην εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί την ικανότητα από τον εκπαιδευτή να ανταποκρίνεται σε συνεχείς προκλήσεις και να αντιμετωπίζει, πολλές φορές, αρνητικές καταστάσεις, για τις οποίες είναι απαραίτητο να είναι εφοδιασμένος με υπομονή. Περισσότερο, όμως, ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια και επιμονή σε σχέση με την εφαρμογή των κριτικοστοχαστικών πρακτικών. Η εφαρμογή τους αποτελεί τη δύσκολη οδό στην εκπαίδευση ενηλίκων, κι ο ίδιος οφείλει να είναι εφοδιασμένος με το συνδυασμό θέλησης και κατάρτισης. Η πρώτη αποτελεί ανθρώπινο χαρακτηριστικό για το οποίο υπεύθυνο είναι το ίδιο το άτομο. Με τη δεύτερη σχετίζεται η κύρια διαπίστωση που προέκυψε από την παρούσα μελέτη.

Με βάση τις διαπιστώσεις σχετικά με τα εφόδια ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτή ενηλίκων, οφείλει να επισημανθεί η ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση. Οι εργαζόμενοι ως εκπαιδευτές ενηλίκων συχνά δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχει ο ρόλος τους. Έτσι, πολύτιμες πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένουν αναξιοποίητες κι έτσι τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από δομές ταυτώσιμες με αυτές του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κυρίαρχο αίτημα της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων ως επιστημονικού κλάδου είναι η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων από την τυπική εκπαίδευση. Η παράθεση των επιχειρημάτων της σχετικής επιστημονικής κοινότητας δεν αποτελεί έργο της παρούσας διερεύνησης. Ωστόσο, η διαφοροποίηση των δυο μορφών εκπαίδευσης οφείλει να διαχυθεί στο σύνολο των πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση,



προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της ιδιαίτερης αυτής πληθυσμιακής ομάδας (ενήλικοι που εμπλέκονται σε δραστηριότητες εκπαίδευσης) και στις επιταγές της κοινωνίας που μαθαίνει. Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν ορισμένοι από τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να εφαρμόσει τις βασικές αρχές του κριτικού στοχασμού. Η κριτική αντιμετώπιση των τρόπων αυτών και η ενδεχόμενη αναμόρφωσή τους αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την επίτευξη αυτού που πραγματεύεται η μελέτη στο σύνολό της: την αξιοποίηση του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως οι διαπιστώσεις που παρατέθηκαν και οι απόψεις που παρουσιάζονται αποτελούν αποτέλεσμα προσωπικής διερεύνησης και σε καμία περίπτωση δεν αξιώνουν γενίκευση και άκριτη αποδοχή. Εξάλλου, η δυνατότητα αμφισβήτησης και δημιουργικού διαλόγου αποτελεί ίδιον του δημοκρατικού πολιτεύματος, ενώ η άσκηση κριτικής σε απόψεις που διατυπώνονται συμβάλει στην παραγωγή νέας γνώσης, που αποτελεί το βασικό ζητούμενο της επιστημονικής κοινότητας.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΟ **ΜΑΘΗΜΑ**

- ADAMS, D. (1988) Extending The Educational Planning Discourse: Conceptual and Paradigmatic Explorations στο *Comparative Education Review*, V32, n4, 1994. pp: 404-15.
- ALHEIT, P. (1992) "The biographical approach to adult education", στο W. Mader, (ed.) *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly approaches and professional practices*, Vancouver: Centre for Continuing Education. σελ: 186-221.
- ALHEIT, P. (1995) "Biographical learning: Theoretical outlines, challenges and contradictions of a new approach in adult education", στο P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, P. Dominicé (eds.) *The Biographical Approach in European Adult Education*, Wien: Verband Wiener Volksbildung. σελ: 57-74.
- ALHEIT, P. (1995) «Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education», στο P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, P. Dominicé, (Eds) *The biographical approach in European adult education*, Wien: Verband Wiener Volksbildung, σελ: 57-74.
- ALHEIT, P. (2002) «On a contradictory way to the 'learning society': a critical approach», στο R. Edwards, N. Miller, N. Small, A. Tait, (Eds) *Supporting Lifelong Learning, Volume 3: Making Policy Work* London: Routledge, σελ: 30-49.
- ALTBACH, p., (1991) Trends in Comparative Education στο *Comparative Education Review*, V35, n3, 1991. pp: 491-507.
- ANDERSON, C. A. (1961) The Methodology of Comparative Education στο *International Review of Education*, n7, 1961. pp: 1-23.
- ANDERSON, C. A. (1977) Comparative Education Over a Quarter of a Century: Maturity and Challenges στο *Comparative Education*, n3, 1977. pp: 405-16.
- ANDRESKI, S. (1965) *The Uses of Comparative Sociology*, Berkeley: University of California Press.
- ANTIKAINEN, A. (2001) Is Lifelong Learning becoming a reality? The case of Finland from a comparative perspective στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 379-396.
- ARCHER, M. (1984) *Social Origins of Educational Systems*, London: Sage.
- ARMER, M. (1973) *Methodological Problems and Possibilities* στο M. Armer, A. Grimshaw (eds.) *Comparative Research in Comparative Social Research*, New York: Wiley. pp: 49-79.
- ARNOVE, R. (1980) Comparative Education and World System Analysis στο *Comparative Education Review*, V24, n1, 1980. pp: 48-62.
- ASLANIAN, C. B. BRICKELL, H. M. (1980) *Americans in Transition: Life Changes as Reason for Adult Learning*, New York: Future Directions for a Learning Society/College Board.
- ASPIN, D. N. CHAPMAN, J. D. (2000) Lifelong learning: concepts and conceptions στο *International Journal of Lifelong Education*, V19, n1, Jan-Feb.2000. pp: 2-19.
- ATHERTON, J. S. (2005) *Learning and Teaching: Critical Reflection* διαθέσιμο στο <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>
- BAGNALL, R. G. (2000) Lifelong learning and the limitations of economic determinism in *International Journal of Lifelong Education*, V19, n1, Jan-Feb.2000. pp: 20-35.
- BAPTISTE, I. (2001) Educating lone wolves: pedagogical implications of human capital theory στο *Adult Education Quarterly*, V51, n3, May 2001. pp: 184-201.
- BARBER, B. R. M. (1971) *Science, Salience and Comparative Education* στο C. Bennett, J. R. Kidd, J. Kulich, (eds.) (1975) *Comparative Studies in Adult Education, An Anthology*, New York: Syracuse University. pp: 76-86.



- BEDER, H. VALENTINE, T. (1987) *Iowa's Basic Education Students: Descriptive Profiles Based on Motivation, Cognitive Ability and Socio-Demographic Variables*, Department of Education: University of Iowa.
- BEREDAY, G. Z. F. (1964) *Comparative Method in Education*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BLUNT, A. YANG, B. (2002) «Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for adoption of a revised scale», στο *Adult Education Quarterly*, V52, n4. σελ: 299-314.
- BOSHIER, R. (1971) "Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology", στο *Adult Education*, n21. σελ: 3-26.
- BOUCOUVALAS, M. (1988) *Adult Education in Greece*, Vancouver, Centre for Continuing Education, The University of British Columbia/ICAE. pp:29-48.
- BOUD, D. KEOGH, R. WALKER, D. (1985) «Promoting Reflection in Learning: a model», στο D. Boud, R. Keogh, D. Walker (Eds) *Reflection: Turning experience into learning*, London: Kogan Page. σελ: 18-40.
- BOURGEOIS, E. VANDAMME, M. (2004) «The role of perceived instrumentality in adult's engagement in learning», Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference, ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings. σελ: 33-50.
- BOWN, L. (1990) *The State and Adult Education: Suggested Issues for Comparative Study*, in T. Corner (ed.) *Learning Opportunities for Adults*, London and New York: Routledge. pp: 3-24.
- BRANDT, E. (2001) Lifelong Learning in Norwegian Universities στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 265-276.
- BRAY, M. MURRAY, T. (1995) Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multi-variate analyses στο *Harvard Educational Review*, V65, n3, 1995. pp: 472-490.
- BRENNAN, B. (1997) Reconceptualizing non-formal education in *International Journal of Lifelong Education*, V16, n3, May.-Jun.1997. pp: 185-200.
- BREW, A. (1993) «Unlearning through experience» in D. Boud, R. Cohen, D. Walker, *Using experience for learning*, Buckingham: SRHE/OUP. pp: 87-98.
- Brockett, R. (1983) Facilitator Roles and Skills Lifelong Learning στο *The Adult Years* 1983, 6 (5), 7-9.
- BROOKFIELD, S. (1987) *Developing critical thinkers: challenging adult to explore alternate ways of thinking and acting*, San Francisco: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. (1993) «Breaking the code: Engaging practitioners in critical analysis of adult education literature», στο *Studies in the Education of Adults*, V25, n1, σελ: 64-91.
- BROOKFIELD, S. (1994) *Adult learning: Overview* στο T. Husén, T. N. Postlethwaite, (eds.) *International Encyclopedia of education* (2nd ed.), Oxford: Elsevier Science. pp:163-168.
- BROOKFIELD, S. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. (2001) «Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning», στο *Adult Education Quarterly*, V52, n1, σελ: 7-22.
- BROOKFIELD, S. (2002) «Overcoming alienation as the practice of adult education: The contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education», στο *Adult Education Quarterly*, V52, n2, Feb. 2002. σελ: 96-111.
- BROOKFIELD, S. (2002^β) «Reassessing subjectivity, criticality and inclusivity: Marcuse's challenge to adult education», στο *Adult Education Quarterly*, V52, n4, σελ: 265-180.
- BROOKFIELD, S. (2005) «Undermining the very democracy we seek to create: discussion practices in adult education and the dangers of repressive tolerance», στο *Studies in Continuing Education*, V27, n2, σελ: 101- 115.



- BROOKS, A. K. (1999) «Critical reflection as a response to organizational disruption», στο *Advances in Developing Human Resources*, n3, σελ: 67-97.
- BROWN, T. (1999) Challenging globalization as discourse and phenomenon in *International Journal of Lifelong Education*, V18, n1, Jan-Feb.1999. pp: 3-17.
- BURGESS, P. (1971) “Reasons for Adult Participation in Group Educational Activities”, στο *Adult Education*, n22. σελ: 3-29.
- BUTTEL, F. H. McMICHAEL, P. (1994) *Reconsidering the explanandum and scope of development studies: towards a comparative sociology of state-economy relations* στο D. Booth (ed.) *Rethinking social development: theory research and practice*, Harlow: Longman. pp: 42-61.
- CALDERHEAD, J. (1989) «Reflective teaching and teacher education», στο *Teaching and Teacher Education*, V5, n1, σελ: 43-51.
- CARLSON, R. A. (1970) History’s Part in The Comparative Study of Adult Education στο *Convergence* V3, n3, 1970. pp: 39-42.
- CARP, A. PETERSON, R. ROELFS, P. (1974) “Adult Learning Interests and Experiences”, στο K. P. Cross, J. R. Valley (eds.) *Planning Non-Traditional Programs: An Analysis of the Issues for Post-Secondary Education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- CARR, W. KEMMIS, S. (1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, London: Falmer Press.
- CERVERO, R. M. (2001) Continuing professional education in transition, 1981-2000 in *International Journal of Lifelong Education*, V20, n1/2, Jan-Apr.2001. pp: 16-30.
- CHARTERS, A. N. HILTON, R. J. (1989) (eds.) *Landmarks in international education: a comparative analysis*, London: Routledge.
- CINNAMOND, J. H. ZIMPHER, N. L. (1990) «Reflectivity as a function of community», στο R. T. Clift, W. R. Houston, M. C. Pugach (Eds.) *Encouraging Reflective Practice in Education: An analysis of issues and programs*, New York: Teachers College Press.
- COOKSON, P. S. (1986) “A framework for theory and research on adult education participation”, στο *Adult Education Quarterly*, V36, n3. σελ: 130-141.
- COOKSON, P. S. (1987) “The nature of the knowledge base of adult education: The example of participation”, στο *Educational Considerations*, V5, n14.
- COOKSON, P. S. (1989) *International and comparative adult education* στο Merriam, S. B., Cunnighman, P. M., (eds.) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey Bass. pp: 70-83.
- COURTNEY, S. (1981) «The factors affecting participation in adult education: An analysis of some literature», στο *Studies in Adult Education* V13, n2. σελ: 98-111.
- COURTNEY, S. (1989) *Defining Adult and Continuing Education* στο Merriam, S. B., Cunnighman, P. M., (eds.) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey Bass. pp:15-25.
- COURTNEY, S. (1992) *Why adults learn: Towards a theory of participation in adult education*. London: Routledge.
- CRANTON, P. (1994) *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*, San Francisco: Jossey Bass.
- CRANTON, P. (1994) *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*, San Francisco: Jossey Bass.
- CRANTON, P. (1994) *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*, San Francisco: Jossey Bass.
- CROPLEY, A. J. (1977) *Lifelong Education: A Psychological Analysis*, Oxford: Pergamon Press.



- CROSS, K. P. (1981) *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- CROSSLEY, M. BROADFOOT, P. (1992) Comparative and international research in education: scope, problem and potential στο *British Educational Research Journal*, V18, n2, 1992. pp: 99-112.
- CROWTHER, J. (2000) «Participation in adult and community education: A discourse of diminishing returns», στο *International Journal of Lifelong Education*, V19, n6. σελ: 479-492.
- DARKENWALD, G. G. MERRIAM, S. B. (1982) *Adult Education: Foundations of Practice*, London: Harper & Row.
- DARKENWALD, G. G. VALENTINE, T. (1985) «Factor structure of deterrents to public participation in adult education», στο *Adult Education Quarterly* V35, n4. σελ: 177-193.
- DE BOULAY J. WILLIAMS, R. (1984) «Collecting life histories», στο R. F. Ellen (ed.) *Ethnographic Research: A guide to general conduct*, London: Academic Press. σελ: 247-257.
- DE MONTLIBERT, C. (1973) «Le Public de la Formation des Adultes», in *Revue Française Sociologique*, XIV. pp: 529-545.
- DEWEY, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.
- DOMINICÉ P. F. (1990) «Composing Education Biographies: Group reflection through life histories», στο J. Mezirow (ed.) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco: Jossey Bass. σελ: 194-214.
- EDWARDS, R. MILLER, N. (2000) Go your own way: lifelong learning and reflexive autobiographies in postmodernity στο *International Journal of Lifelong Education*, V19, n2, Mar.-Apr. 2000. pp: 126-140.
- EDWARDS, R. USHER, R. (2001) Lifelong Learning: A post-modern condition of education? στο *Adult Education Quarterly*, V51, n4, Aug. 2001. pp: 273-287.
- ELDER, L. PAUL, R. (1994) «Critical Thinking: Why we must transform our teaching», στο *Journal of Developmental Education* 18: 1. σελ: 34-35.
- ELSEY, B. (1986) *Social Theory Perspectives on Adult Education*, Department of Adult Education: University of Nottingham. (LC 5219.E47 1986)
- ENNIS, R. H. (1993) «Critical thinking assessment» στο *Theory into Practice*, V32, σελ: 179-186.
- ENTWISTLE, N. (1994) *Adult study strategies* στο T. Husén, T. N. Postlethwaite, (eds.) *International Encyclopedia of education* (2nd ed.), Oxford: Elsevier Science. pp:184-194.
- EWERT, D. M. (1989) *Adult education and international development* στο Merriam, S. B., Cunnighman, P. M., (eds.) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey Bass. pp: 84-98.
- FILHO, W. L. (ed.) (1997) *Lifelong learning and environmenal education*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- FOSS-FRIDLIZIUS, R. ASKLING, B. (2001) Lifelong learning in Swedish Universities: a familiar policy with new meanings στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 255-263.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*, New York: Herter & Herter.
- GARRICK, J. (1998) *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*, London: Routledge.
- GARRISON, D. R. (1989) *Distance education* στο Merriam, S. B., Cunnighman, P. M., (eds.) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey Bass. pp: 221-232.
- GARRISON, D. R. (1991) «Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners», στο *International Journal of Lifelong Learning*, V10 n4, σελ: 287-303.
- GOODERHAM, P. (1987) «Reference group theory and adult education», στο *Adult Education Quarterly*, V37, n3. σελ: 140-151.



- GORARD, S. REES, G. FEVRE, R. (1999) «Patterns of participation in lifelong learning: Do families make a difference?» in *British Educational Research Journal*, V25, n4, 1999. pp: 517-532.
- GORARD, S. REES, G. FEVRE, R. WELLAND, T. (2001) Lifelong learning trajectories: some voices of those 'in transit' στο *International Journal of Lifelong Education*, V20, n3, May-Jun.2001. pp: 169-187.
- GORDON, W. SORK, T. J. (2001) Ethical issues and codes of ethics: views of adult education practitioners in Canada and the United States στο *Adult Education Quarterly*, V51, n3, May 2001. pp: 202-218.
- GRACE, A. P. (2000) Canadian and US adult learning (1945-1970) and the cultural politics and place of lifelong learning στο *International Journal of Lifelong Education*, V19, n2, Mar.-Apr. 2000. pp: 141-158.
- GREENE, M. (1986) «In search of a critical pedagogy» στο *Harvard Educational Review*, V56, n4, σελ: 427-441.
- GREENE, M. (1986) «In search of a critical pedagogy», στο *Harvard Educational Review*, V56, n4, σελ: 427-441.
- GREY, D. E. (1999) The Internet in lifelong learning: liberation or alienation? στο *International Journal of Lifelong Education*, V18 n2, Mar-Apr.1999. pp: 119-126.
- GRIFFIN, C. (1999) Lifelong learning and social democracy in *International Journal of Lifelong Education*, V18 n5, Sep.-Oct.1999. pp: 329-342.
- GRIMSHAW, A. (1973) *Comparative Sociology: in What Ways Different from Other Sociologies* στο M. Armer, A. Grimshaw (eds.) *Comparative Research in Comparative Social Research*, New York: Wiley. pp: 3-48.
- GUR-ZE'EV, I. (2002) «Bildung and Critical Theory in the Face of Postmodern Education», στο *Journal of Philosophy of Education*, V36, n3, σελ: 391-408.
- HABERMAS, J. (1970) *Toward a rational society*, Boston: Beacon.
- HABERMAS, J. (1987) *The theory of communicative action: Volume two, lifeworld and system - A critique of functionalist reason*, Boston: Beacon.
- HANS, N. (1949) *Comparative Education*, London: Routledge.
- HARRIS, W. J. A. (1980) *Comparative adult education: practice, purpose & theory*, London: Logman.
- HART, M. U. (1990) «Liberation through consciousness raising», στο J. Mezirow and associates (Eds) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco: Jossey-Bass. σελ: 47-73.
- HAVINGHURST, R. J. (1972) *Developmental Tasks and Education*, New York: McKay.
- HAYWOOD, P. G. (1979) *Comparative Adult Education and Lifelong Education Bibliography*, Nottingham: Nottingham University.
- HEDOUX, J. (1981) «Les Non-Publics de la Formation Collective», στο *Education Permanente*, n61, Dec. 1981. pp: 89-105.
- HENKEL, M. (2001) The UK: the home of the Lifelong Learning University? στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 277-289.
- HEYMAN, R. (1979) Comparative Education from an Ethno-Methodological Perspective στο *Comparative Education* V15, n3, 1979. pp: 241-249.
- HOBSON, P. WELBOURNE L. (1998) «Adult development and transformative learning», στο *International Journal of Lifelong Education*, V17, n2, σελ: 72-86.
- HOBSON, P. WELBOURNE L. (1998) «Adult development and transformative learning» in *International Journal of Lifelong Education*, V17, n2. pp: 72-86.
- HOLE, J. LEVINE, E. (1971) *Rebirth of feminism*, New York: Quadrangle Books.



- HOLMES, B. (1988) *Causality, Determinism and Comparative Education as a Science* στο J. Schriewer, B. Holmes (eds.) *Theories and Methods in Comparative Education*, Bern: Peter Lang.
- HOLMES, B. ROBINSON, S. B. (1963) *Relevant Data in Comparative Education*, Hamburg: UNESCO.
- HOLST, J. D. (1999) The affinities of Lenin and Gramsci: implications for radical adult education theory and practice in *International Journal of Lifelong Education*, V18 n5, Sep.-Oct.1999. pp: 407-421.
- HOULE, C. O. (1961) *The Inquiring Mind*, Madison: University of Wisconsin Press.
- HOUTKOOP, W. VAN DER KAMP, M. (1992) "Factors influencing participation in Continuing Education", στο *International Journal of Educational Research*, V17, n6. σελ: 537-548.
- HUSÉN, T. (1988) Research Paradigms in Education στο *Interchange*, n19, 1988. pp: 2-13.
- ILSLEY, P. J. (1989) *The voluntary sector and adult education* στο Merriam, S. B., Cunnighman, P. M., (eds.) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey Bass. pp: 99-111.
- JALLADE, J-P. (2001) From Continuing Education to Lifelong Learning in French Universities στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 291-303.
- JALLADE, J-P. MORA, J-G. (2001) Lifelong Learning: international injunctions and University practices στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 361-377.
- JÄRVINEN, A. (2001) VET Under Review in Finland: the impact of VET in secondary education in *European Journal of Education*, V36 N1, 2001. pp: 55-65.
- JARVIS, P. (1983) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, London: Croom Helm. (LC5215.J37 1988)
- JARVIS, P. (1987) *Adult Learning in the Social Context*, London: Croom Helm.
- JOHNSTON, R. (1999) Adult learning for citizenship: towards a reconstruction of the social purpose tradition in *International Journal of Lifelong Education*, V18, n3, May.-Jun.1999. pp: 175-190.
- KELLY, G. ALTBACH, P. ARNOVE, R. (1982) *Trends in Comparative Education: a Critical Analysis* στο P. Altbach, R. Arnove, G. Kelly (eds.) *Comparative Education*, London: Collier Macmillan. pp: 505-533.
- KENNEDY, M. FISHER, M. B. ENNIS, R. H. (1991) «Critical thinking: literature review and needed research», στο L. Idol, B. F. Jones, (Eds.) *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KENNY, M. RALPH, S. BROWN, M. (2000) «The importance of reflection in experiential learning with community and youth workers for the learning age» στο *International Journal of Lifelong Education*, V19, n2, σελ: 115-125.
- KIDD, J. R. (1970) Developing a Methodology for Comparative Studies στο *Convergence* V3, n3, 1970. pp: 12-27.
- KIDD, J. R. (1978) *How adults learn*, Cambridge: Prentice Hall.
- KILGORE, D. W. (1999) Understanding learning in social movements: a theory of collective learning in *International Journal of Lifelong Education*, V18 n3, May.-Jun.1999. pp: 191-202.
- KING, E. J. (1968) *Comparative Studies and Educational Decision*, London: Methuen.
- KING, P. KITCHENER, K. (1994) *Developing reflective judgment*, San Francisco: Jossey-Bass.
- KNOWLES, M. (1990) *The Adult Learner: A Neglected Species* (4th edition), Houston: Gulf Publishing Company.
- KOGAN, M. (2001) Lifelong Learning and power relations and structure στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 351-360.
- KOKOSALAKIS, N. (2001) Lifelong Learning in Greek Universities: policies, practices and prospects στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 329-339.



- KOLB, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KOLB, D. A. (1993) «The process of Experiential Learning», στο Thorpe, M., Edwards, R., Hanson, A. (eds.) *Culture and Processes of Adult Learning*, Milton Keynes, Open University Press.
- KOLB, D. A. FRY, R. (1975) «Toward an applied theory of experiential learning» στο C. Cooper (Ed) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- KOLB, D. A. FRY, R. (1975) «Toward an applied theory of experiential learning» στο C. Cooper (Ed) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- LARSSON, S. (2001) Seven aspects of democracy as related to study circles στο *International Journal of Lifelong Education*, V20, n3, May-Jun. 2001. pp: 199-217.
- LAUWERYS, J. A. (1959) *The Philosophical Approach to Comparative Education* στο C. Bennett, J. R. Kidd, J. Kulich, (eds.) (1975) *Comparative Studies in Adult Education, An Anthology*, New York: Syracuse University. pp: 46-59.
- LAWSON, K. H. (2000) The semantics of 'truth': a counter-argument to some postmodern theories in *International Journal of Lifelong Education*, V19, n1, Jan-Feb.2000. pp: 82-92.
- LEICESTER, M. (2000) Post-postmodernism and continuing education in *International Journal of Lifelong Education*, V19, n1, Jan-Feb.2000. pp: 73-81.
- LEIRMAN, W. (1996) Euro-Delphi: a comparative study on the future of adult education in 14 countries between 1993-1995 in *International Journal of Lifelong Education*, V15, n2, Mar-Apr.1996. pp: 125-138.
- LINDEMAN, E. (1926) *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic.
- LISCHKA, I. KEHM. B. (2001) Lifelong Learning in German Universities στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 305-316.
- LITTLE, A. W. (2003) "Motivating Learning and the Development of Human Capital" in *Compare*, V33, n4, Dec. 2003. pp: 437-452.
- LOVELL, R. B. (1987) *Adult learning*, London: Croom Helm.
- LOWE, J. (1975) *Education of Adults in a World Perspective*, Paris: UNESCO.
- MALLINSON, V. (1975) An introduction to The Study of Comparative Education, London: Heineman.
- MANNINEN, J. (2004) «Motivation of lower qualified workers for lifelong learning: Theoretical background», Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference, ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings. σελ:
- MARSICK, V. J. (1988) «Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity», στο *Adult Education Quarterly*, V38, n4, σελ: 187-198.
- McGIVNEY, V. (1993) «Participation and non-participation: A review of the literature», στο R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (eds.) *Adult learners, education and training*, London: Routledge/OUP. σελ: 11-30.
- McPHERSON, I. (2005) «Reflexive Learning: Stages towards wisdom with Dreyfus», στο *Educational Philosophy and Theory*, V37, n5, σελ: 705-718.
- MERRIAM S. B. CUNNINGHAM P. M. (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MERRIAM, S. B. HEUER, B. (1996) «Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice» στο *International Journal of Lifelong Education*, V15, n3, σελ: 243-255.
- MERRIAM, S. B. HEUER, B. (1996) «Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice», στο *International Journal of Lifelong Education*, V15, n3, σελ: 243-255.
- MEZIROW, J. (1978) «Perspective Transformation», στο *Adult Education*, V28, σελ: 100-110.



- MEZIROW, J. (1981) «A critical theory of adult learning and education», στο *Adult Education*, V32, n1, σελ: 3-24.
- MEZIROW, J. (1990) «How critical reflection triggers transformative learning», στο J. Mezirow and associates (Eds) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco: Jossey-Bass. σελ: 1-20.
- MEZIROW, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2000) «Learning to think like an adult: Core concepts in transformation theory», στο J. Mezirow and associates (Eds) *Learning as Transformation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2003) «Transformative Learning as Discourse», στο *Journal of Transformative Education*, V1, n1, σελ: 58-63.
- MIETTINEN, R. (2000) «The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action», στο *International Journal of Lifelong Education*, V19, n1, σελ: 54-72.
- MILBURN, F. (1996) Migrants and minorities in Europe: implications for adult education and training policy in *International Journal of Lifelong Education*, V15, n3, May-Jun.1996. pp: 167-177.
- MILLER, H. L. (1967) *Participation of Adults in Education: A Force-Field Analysis*, Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults/Boston University.
- MORA, J-G. (2001) Lifelong Learning policies in Spanish Universities στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 317-327.
- MORE, W. S. (1974) *Emotions and adult learning*, Westmead/Lexington MA: Saxon House & Lexington Books.
- MORSTAIN, B. R. SMART, J. C. (1974) "Reasons for Participation in Adult Education Courses: A Multivariate Analysis of Group Differences", in *Adult Education*, V24, n2. pp: 83-98.
- MURPHY, M. (2001) The politics of adult education: state, economy and civil society στο *International Journal of Lifelong Education*, V20, n5, Sep.-Oct. 2001. pp: 345-360.
- NEUGARTEN, B. L. (1968) "Adult personality: Toward a psychology of the life cycle", στο B. L. Neugarten (ed.) *Middle age and aging*, Chicago: University of Chicago Press.
- NOA, J. Eckstein, M. (1969) *Toward a Science of Comparative Education*, New York: Macmillan.
- OECD/CERI (2000) *Motivating students for lifelong learning*/Centre for Educational Research and Innovation, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OHLIGER, J. (1989) *Alternative Images of the future in Adult Education* στο S. B. Merriam, P. M. Cunnigham, (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey Bass. pp: 628-639.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT Where are the resources for lifelong learning? / Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris: OECD, c2000.
- PEERS, R. (1958) *Adult Education: A Comparative Study*, London: Routledge & Kegan Paul.
- PERRY, W. G. Jr. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York: Holt, Reinhart & Winston.
- PHARES, E. J. LAMIELL, J. T. (1977) "Personality", στο *Annual Review of Psychology*, n28. σελ: 113-140.
- PITHERS R.T., SODEN R. (2000) «Critical thinking in education», στο *Educational Research*, V42, n3, σελ: 237-249.
- PITHERS, R. T. SODEN, R. (2000) «Critical thinking in education», στο *Educational Research*, V42, n3, σελ: 237-249.
- PÖGGELER, F. (1994) *History of Adult Education*, στο Husén, T., Postlethwaite, T. N. (eds.) (1994) *The International Encyclopedia of Education*, Volume I, Oxford, Pergamon Press. pp: 135-139. ή Pöggeler, F. (1996) *History of Adult Education*, στο Tuijnman, A. C. (ed.) (1996) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Paris, OECD/Pergamon Press. pp: 135-139.



- POLDER, K-J. (2001) Decentralization and adult education: a case study of the Netherlands στο *International Journal of Lifelong Education*, V20 n3, May-Jun.2001. pp: 237-252.
- PRZEWORSKI, A. TEUNE, H. (1970) *The logic of comparative social inquiry*, New York: Wiley.
- RACHAL, J. R. (1989) *The social context of Adult and Continuing Education* στο Merriam, S. B., Cunnighman, P. M., (eds.) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey Bass. pp: 3-14.
- RAELIN, J. A. (2000) *Work-based learning. The new frontier of management development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- RAGIN, C. C. (1989) *The comparative method*, Berkeley: University of California Press. [Ch3 Case-oriented comparison, 19-33].
- REVANS, R. (1983) *Action Learning and the Inner City*, στο M. Tight (ed.) (1990) *Adult Learning and Education*, London: Routledge/OUP. pp: 270-278. (LC5215.E38 1983).
- ROBERTS, H. (1975) *A Suggested Analytical Model for Comparative Studies in Lifelong Education* στο C. Bennett, J. R. Kidd, J. Kulich, (eds.) (1975) *Comparative Studies in Adult Education*, An Anthology, New York: Syracuse University. pp: 134-143.
- RUBENSON, K. (1977) «Participation in recurrent education: A research review», paper presented at meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education, Paris: OECD.
- RUBENSON, K. (1979) «Recruitment to adult education in the Nordic Countries – Research and outstanding activities», στο *Reports on Education and Psychology*, n3, Stockholm Institute of Education: Department of Educational Research.
- RUBENSON, K. (1994) *Adult Education: Disciplinary Orientations* στο Husén, T., Postlethwaite, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Volume I, Oxford, Pergamon Press. pp: 120-127.
- RUMBLE G. (2001) Re-inventing distance education, 1971-2000 in *International Journal of Lifelong Education*, V20, n1/2, Jan-Apr.2001. pp: 31-43.
- RUST, V. (1991) Postmodernism and its Comparative Education Implications στο *Comparative Education Review*, n35, 1991. pp: 614-26.
- RYAN, P. (1991) (ed.) *International Comparisons of vocational educational and training for intermediate skills*, London: Falmer Press. [Introduction and Chapters 1-4 are all on methods and application].
- SADOWNIK, D. (2004) «Reasons for taking up studying by senior citizens in comparison with the phenomenon of the aging European society», Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference, ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings. σελ: 177-180.
- SCHEMEL B. (1996) The Inquiry: fostering adult education for individual and social change in *International Journal of Lifelong Education*, V15, n3, May-Jun.1996. pp: 177-191.
- SCHMIDT, C. (2001) VET under review: a Balkan perspective from Macedonia στο *European Journal of Education*, V36, n3, 2001. pp: 45-55.
- SCHÖN, D. A. (1983) *The reflective practitioner*, New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals thinking action*, New York: Basic Books.
- SHEFFIELD, S. B. (1964) *The Orientations of the Adult Continuing Learner*, Chicago: Centre for the study of Liberal Education for Adults.
- SMELSER, N. (1976) *Comparative Methods in The Social Sciences*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- SMITH, M. K. (1999) «Reflection», στο *the Encyclopedia of Informal Education*, διαθέσιμο στον ιστοχώρο <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.



- SMITH, M. K. (2001) «David A. Kolb on experiential learning», στο *the Encyclopedia of Informal Education*, διαθέσιμο στον ιστοχώρο <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.
- SMITH, R. WEXLER, P. (1995) (eds.) *After post modernism: education, politics and identity*, London: Falmer Press.
- SPEAR, G. E. MOCKER, D. W. (1989) *The future of adult education* στο Merriam, S. B., Cunnighman, P. M., (eds.) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey Bass. pp: 640-649.
- SQUIRES, G. (1993) *Education for adults* in Thorpe, M.; Edwards, R.; Hanson, A. (eds) (1993) *Culture and Processes of Adult Learning*, Milton Keynes: Open University Press.
- STROOBANTS, V. JANS, M. WILDERMEERSCH, D. (2001) «Making sense of learning for work: Towards a framework of transitional learning», στο *International Journal of Lifelong Education*, V20, n1/2. σελ: 114-126.
- STUBBLEFIELD, H. W., KEANE, P. (1989) *The History of Adult Continuing Education*, στο Merriam, S. B., Cunnighman, P. M., (eds.) (1989) *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey Bass. pp: 26-36.
- TAYLOR, E. W. (2001) «Transformative learning theory: A neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing», στο *International Journal of Lifelong Education*, V20, n3, σελ: 218-236.
- TERZIS, N. P. (2001) *Teacher education in the Balkan countries*, Thessaloniki: Kyriakidis Bros.
- THOMAS, A. M. (1994) *Adult education, reform strategies in* στο Husén, T., Postlethwaite, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Volume I, Oxford, Pergamon Press. pp: 159-163.
- TIPPELT, R. (1997) Δια βίου Μάθηση: Κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική πολιτική και το μέλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26/97, σσ: 249-272.
- TIPPELT, R. PANYR, S. (2004) "Learning careers of adults from different educational backgrounds, milieus and age groups" Paper presented in the 4th ESREA European Research Conference, ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings. σελ: 199-208.
- ΤΙΤΜΟΥΣ, C. (1985) Comparative adult education: questions of method στο *Studies in the Education of Adults*, 17, 1985. pp: 83-93.
- ΤΙΤΜΟΥΣ, C. (1994) *Adult, Recurrent and Lifelong Education: Comparative studies* στο Husén, T., Postlethwaite, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Volume I, Oxford, Pergamon Press. pp: 176-180.
- ΤΙΤΜΟΥΣ, C. (1999) Concepts and practices of education and adult education: obstacles to lifelong education and lifelong learning στο *International Journal of Lifelong Education*, V18 n5, Sep.-Oct.1999. pp: 343-354.
- TORRES, C. A. (1994) *Adult education for development* στο Husén, T., Postlethwaite, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Volume I, Oxford, Pergamon Press. pp: 127-135.
- TORRES, C. A. (1995) Adult education and instrumental rationality: a critique στο *International Journal of Educational Development*, V16, n2, 1995. pp: 195-206.
- TOUGH, A. (1968) *Why Adults Learn: A Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing a Learning Project*, Monographs in Adult Education, n3. Toronto: OISE.
- TOUGH, A. (1979) «Choosing to Learn», στο G. M. Healy, W. L. Ziegler (Eds.), *The Learning Stance: Essays in Celebration of Human Learning*, Final report of Syracuse Research Corporation Project, National Institute of Education Nr. 400-78-0029. Washington, DC: National Institute of Education.
- TUIJNMAN, A. (1991) "Lifelong Education: A test of the accumulation hypothesis", στο *International Journal of Lifelong Learning*, n10. σελ: 275-285.



- TUIJNMAN, A. (1994) *Adult Education: Overview* στο Husén, T., Postlethwaite, T. N. (eds.) (1994) *The International Encyclopedia of Education, Volume I*, Oxford, Pergamon Press. pp: 143-152.
- TUIJNMAN, A. (1996) *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- TUIJNMAN, A., VAN DER KAMP, M. (eds.) (1992) *Learning across the lifespan: Theories, research, policies*, Oxford: Pergamon Press. (LC5225.L42.L43 1992).
- TURNER, D. A. (1987) Problem Solving in Comparative Education στο *Compare* V17, n1, 1987. pp: 39-45.
- UDDMAN, R. (1989) *Study circles in Sweden* στο C. J. Titmus (ed.) *Lifelong education for adults: an international handbook* (1st ed.) Oxfrd: Pergamon. pp: 242-244.
- UNESCO (1976) *Recommendation on the development of adult education*, Recommendation adopted at the General Conference, Nairobi, Kenya, Oct-Nov., 1976, Paris: UNESCO.
- USHER, R; EDWARDS, R. (1994) *Education and post modernism*, London: Routledge.
- VAN GENNEP, A. (1960) *The Rites of Passage*, [translated from the French by Vizedom, M. B & Caffee, G. L], Chicago: The University of Chicago Press.
- VAN WOERKOM, M. (2004) «The concept of critical reflection and its implications for Human Resource Development», στο *Advances in Developing Human Resources*, V6, n2, σελ: 178-192.
- WAIN, K. (2000) The learning society: postmodern politics στο *International Journal of Lifelong Education*, V19, n1, Jan-Feb.2000. pp: 36-53.
- WILSON, J. D. (2001) Lifelong learning in Japan – a lifeline for a ‘maturing’ society? στο *International Journal of Lifelong Education*, V20, n4, Jul.-Aug. 2001. pp: 297-313.
- WINTERTON, M. (2004) «Biographies of mature working class men in higher education» Paper presented in the 4th *ESREA European Research Conference*, ESREA/University of Wroclaw: Conference Proceedings. σελ: 359-372.
- ZARIFIS, G. K. (2000) *Vocational Education and Training policy development for young adults in the European Union: A thematic analysis of the EU trend of convergence towards integration, drawn from the brief presentation of the VET policies adopted in three Member States* στο *Research in Post-Compulsory Education*, V5, n1, 2000. pp: 91-114.
- ΑΡΒΑΝΙΤΟΠΟΥΛΟΥ, Σ. (1997) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Νομοθεσία: Μέτρα του ΥΠ.Ε.Π.Θ στην Ελλάδα- Ιστορική Καταγραφή*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, *Ηθικά Νικομάχεια, Ζ*, Αθήνα: Κάκτος.
- ΔΕΛΗΓΩΡΓΗ, Α. (1990) «Η θεωρία του επικοινωνιακού λόγου του Habermas και η ένδεια της πραγματιστικής οπτικής», στο *Θεωρία και Κοινωνία, Επιθεώρηση των επιστημών του ανθρώπου*, τ2, σελ: 149-174.
- ΚΑΛΦΑΣ, Β. (1978) «Διαμόρφωση και εξέλιξη της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φραγκφούρτης: Β' Μέρος», στο *Πολίτης*, T21, τ2, σελ: 56-65.
- ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ-ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α. (1999) *Ψυχολογία Κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΑΣΙΑΚΟΥ, Μ. (1982) *Η Ψυχολογία σήμερα: Γενική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.



Αναφορές Εικόνων

1. Jean Jacques Rousseau (1712-1778)
at NYPLDigitalGallery <http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/id?2015155> ©
2. N. F. S. Grundtvig
afs.ahrchk.net/©
3. John Locke
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8a/JohnLocke.jpg>©
4. Πλάτωνας
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plato-raphael.jpg>©
5. Edward Lee Thorndike
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/66/PSM_V80_D211_Edward_Lee_Thorndike.png©
6. Malcolm Knowles
http://web.utk.edu/~start6/knowles/malcolm_knowles.html ©
7. B.F. Skinner at the Harvard Psychology Department, circa 1950
[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:B.F. Skinner at Harvard circa 1950.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:B.F._Skinner_at_Harvard_circa_1950.jpg)
By Construct (Own work), Author: Silly rabbit [CC BY-SA 3.0, (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.en>)], via Wikimedia Commons
8. Paulo Freire
[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paulo Freire.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paulo_Freire.jpg)
By Construct (Own work), Author: Slobodan Dimitrov, [CC BY-SA 3.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.en>)], via Wikimedia Commons
9. Carls Ransom Rogers
[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Carl Ransom Rogers.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Carl_Ransom_Rogers.jpg)
By Construct (nl.wikipedia), Author: Didius, [CC-BY-2.5 (<http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/deed.en>)], via Wikimedia Commons
10. John Dewey
at NYPLDigitalGallery <http://digitalgallery.nypl.org/nypldigital/id?97406> ©