



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή» Ειδίκευση :  
Εκπαίδευση Ενηλίκων**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Η Μετασχηματίζουσα μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων και η σύγκρισή της με τη  
συμπεριφοριστική θεωρία»

**Γρίβας Κωνσταντίνος Χρήστος**  
**(Α.Μ: 11s20010)**

Θεσσαλονίκη, 2021



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή» Ειδίκευση :  
Εκπαίδευση Ενηλίκων**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Η Μετασχηματίζουσα μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων και η σύγκρισή της με τη  
συμπεριφοριστική θεωρία»  
«Transformative learning in adult education and its comparison with behavioral theory»

**Γρίβας Κωνσταντίνος Χρήστος**

**Εξεταστική επιτροπή**

Παπαδήμα Γενοβέφα, Δρ. ΕΚΠ (Επιβλέπουσα)

Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής

Νεοφώτιστος Βασίλειος, Δρ. ΕΚΠ

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....Γρίβας Κωνσταντίνος Χρήστος.....

## **Ευχαριστίες**

Έχοντας φτάσει στο τέλος των σπουδών μου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου Βέφα Παπαδήμα που πίστεψε από τη αρχή σε εμένα και σε αυτή την εργασία. Ο τρόπος με τον οποίο με επόπτευσε ήτο υποδειγματικός αφού ήταν πάντα παρούσα σε όποια απορία ή δυσκολία και εάν αντιμετώπισα να με καθοδήγει έτσι όπως αρμόζει σε έναν ενήλικα εκπαιδευόμενο, όχι με νουθεσίες αλλά με χρήσιμες συμβουλές και φιλική ακαδημαϊκή προσέγγιση. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τους συνεπότες Βαλκάνο Ευθύμιο και Νεοφώτιστο Βασίλειο για την προσήνειά τους και τα πολύτιμα σχόλιά τους κατά την παρουσίαση της εργασίας. Δε θα μπορούσα επιπλέον να μην ευχαριστήσω και τους 13 εκπαιδευτές ενηλίκων που με στήριξαν με μέγιστη προθυμία στη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Πάνω από όλα όπως θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαίτερα τη μόλις 18 χρόνια μεγαλύτερη γυναίκα εκείνη που με έβλεπε, με βλέπει, και θα με βλέπει πάντοτε ψηλά ως μητέρα πρωτίστως και έπειτα ως φίλη μου.

Περιεχόμενα	
Περίληψη.....	6
Abstract .....	7
Εισαγωγή.....	8
A' Μέρος : Θεωρητική Θεμελίωση .....	11
1.Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων .....	11
1.1.Ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων .....	11
1.2.Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος.....	14
1.3. Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.....	15
1.4.Κύριες προδιαγραφές αποτελεσματικής μάθησης.....	16
1.5.Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων .....	17
1.6.Τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων .....	20
2.Βασικές θεωρίες ενήλικης μάθησης.....	23
2.1.Η Ανδραγωγική θεωρία .....	23
2.2.Εκπαιδευτικές φιλοσοφικές θεωρίες της μάθησης.....	24
2.2.1.Η Φιλελεύθερη θεωρία.....	24
2.2.2.Η θεωρία του Προοδευτισμού .....	26
2.2.3 Η θεωρία του Ανθρωπισμού .....	27
2.2.4.Η θεωρία του Εποικοδομισμού .....	29
2.3.Η θεωρία του Συμπεριφορισμού .....	30
2.3.1.Μοντέλα μάθησης και βασικά χαρακτηριστικά .....	30
2.3.2.Διαδικασία και τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων .....	32
2.4.Η Μετασχηματίζουσα μάθηση .....	37
2.4.1.Θεωρητικές αφηρημένες επιρροές.....	37
2.4.2.Αντιπροσωπευτικές έννοιες .....	40
2.4.3.Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσω της Μετασχηματίζουσας μάθησης.....	42
3.Σύγκριση Μετασχηματίζουσας μάθησης και Συμπεριφοριστικής θεωρίας.....	46
Εισαγωγή.....	46
3.1.Λόγοι επιλογής των δύο θεωριών προς σύγκριση.....	46
3.2.Σύγκριση ως προς τη φύση της μάθησης.....	52
3.2.Σύγκριση ως προς τον ρόλο του εκπαιδευόμενου .....	59
3.3.Σύγκριση ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτή.....	67
3.4.Σύγκριση ως προς την διδακτική διαδικασία.....	80

3.5.Κριτική που ασκήθηκε στις δύο θεωρίες.....	100
3.6.Η αναγκαιότητα συνδυασμού των θεωριών στη διδακτική πράξη .....	112
3.7.Συμπεράσματα .....	121
4.Σκοπός και σημασία της έρευνας.....	122
<b>B' Μέρος: Ερευνητικό.....</b>	<b>125</b>
5.Μεθοδολογία Έρευνας .....	125
5.1.Η ποιοτική έρευνα .....	125
5.2.Μέθοδος δειγματοληψίας .....	126
5.3.Ερευνητικό εργαλείο: Ημιδομημένη συνέντευξη .....	128
5.4.Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων: Θεματική ανάλυση .....	129
6.Αποτελέσματα Έρευνας .....	131
6.1.Μάθηση .....	131
6.1.1.Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων.....	131
6.1.2.Παράγοντες μη αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων .....	134
6.1.3.Παράγοντες επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.....	137
6.2.Εκπαιδευτής.....	140
6.2.1.Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή .....	140
6.2.2.Αντιμετώπιση έλλειψης ενδιαφέροντος.....	142
6.2.3.Ο ρόλος της πειθαρχίας στην εκπαίδευση ενηλίκων.....	145
6.3.Εκπαιδευόμενος .....	147
6.3.1.Αξιοποίηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων.....	147
6.3.2.Ο ρόλος των αντιδράσεων των εκπαιδευόμενων .....	150
6.4.Διδασκαλία .....	153
6.4.1.Τεχνικές-Μέθοδοι διδασχής.....	153
6.4.2.Προετοιμασία πριν το μάθημα .....	156
6.4.3.Συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου για διδακτικές τροποποιήσεις .....	158
7.Συζήτηση .....	163
8.Συμπεράσματα .....	172
9.Προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	174
Ελληνόγλωσσες.....	175
Ξενόγλωσσες .....	179
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>185</b>

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί σε θεωρητικό επίπεδο, αφού προηγηθεί μία συνοπτική παρουσίαση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και των βασικών φιλοσοφικών θεωριών μάθησής της, τη διεξοδική παρουσίαση και σύγκριση των χαρακτηριστικών δύο φαινομενικά εντελώς αντίθετων μαθησιακών θεωριών, αυτών της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού, ως προς τους βασικούς εκπαιδευτικούς πυλώνες της μάθησης, του εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου και της διδασκαλίας. Απώτερος στόχος αυτής της σύγκρισης είναι καταστεί σαφής στο τέλος η ανάγκη συνδυασμού αυτών των δύο θεωριών από τον εκπαιδευτή ενηλίκων στη διδακτική πράξη, η οποία προκειμένου να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να αξιοποιήσει στοιχεία τόσο της συντηρητικής και δασκαλοκεντρικής συμπεριφοριστικής θεωρίας όσο και της προοδευτικής και μαθητοκεντρικής μετασχηματίζουσας μάθησης. Με αφορμή την ανάγκη αυτή, ακολουθεί η παρουσίαση μίας εμπειρικής έρευνας που επιχειρεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα σχετικά με το ποια ακριβώς είναι η κλίση των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς τις δύο θεωρίες βάσει των παραπάνω εκπαιδευτικών πυλώνων. Το δείγμα αποτελείται από 13 εκπαιδευτές ενηλίκων που επιλέχθηκαν βάσει της σκόπιμης δειγματοληψίας κριτηρίου, στους οποίους χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης ποιοτικής συνέντευξης. Η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων είναι η θεματική ανάλυση βάσει της οποίας οι απαντήσεις των εκπαιδευτών κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες οι οποίοι ταυτίζονται με τους εκπαιδευτικούς πυλώνες.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Μετασχηματίζουσα μάθηση, Συμπεριφορισμός, Εκπαιδευτής, Εκπαιδευόμενος

## **Abstract**

The present academic work attempts at a theoretical level, after a brief presentation of the field of adult education and their basic philosophical learning theories, the detailed presentation and comparison of the characteristics of two seemingly completely opposite learning theories, those of transformational learning and in terms of the basic educational pillars of learning, the instructor, the learner and the teaching. The ultimate goal of this comparison is to make clear at the end the need to combine these two theories by the adult educator in the teaching practice, which in order to be effective needs to utilize elements of both conservative and teacher-centered behavioral theory and progressive and student-centered transformational learning. On the occasion of this need, the following is the presentation of an empirical research that attempts to answer the question of what exactly is the call of adult educators regarding the two theories based on the above educational pillars. The sample consists of 13 adult educators selected based on the deliberate sampling criterion, in which the research tool of the semi-structured qualitative interview was used. The method of analysis of the results is the thematic analysis based on which the answers of the trainers were categorized into four thematic axes which are identified with the educational pillars.

**Keywords:** Adult education, Transformative learning, Behaviorism, Educator, Learner

## Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο πόνημα ακολουθεί μία επαγωγική πορεία η οποία κατευθύνεται από την θεωρία στην εμπειρική ποιοτική έρευνα πεδίου και στα αποτελέσματά της. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στο να δώσει απάντηση σε ό,τι αφορά την κλίση των εκπαιδευτών ενηλίκων ως προς τις εκπαιδευτικές θεωρίες της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού με βάση τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης: τη μάθηση, τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και τη διδασκαλία. Προκειμένου όμως να επέλθει το ερευνητικό κομμάτι προηγήθηκε μία εμπειριστατωμένη θεωρητική θεμελίωση. Αφού λοιπόν τεκμηριωθούν θεωρητικά και συνοπτικά τόσο το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και οι κύριες μαθησιακές θεωρίες ενηλίκων, ακολουθεί σύγκριση των εκπαιδευτικών θεωριών της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού ως προς τα χαρακτηριστικά τους που εμπίπτουν στους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς πυλώνες της μάθησης, του εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου και της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη της αναγκαιότητας του συνδυασμού των δύο θεωριών στην διδακτική πράξη από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος είναι χρήσιμο να ασπάζεται την αναγκαιότητα αυτή, η οποία προκύπτει τόσο από την ελληνική βιβλιογραφία (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013· Καψάλης, 2015· Παπαδήμα, 2017· Παπασταμάτης, 2010· Ράπτης & Ράπτη, 2007· Φλουρή, 1983), όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Anderson, 2020· Arends, 2012· Borich, 2017· Ashcroft & James, 2002· Collins, 2005· Ellias & Merriam, 2005· Meyer, 1988· Rogers, 1999· Schiro, 2008).

Η σπουδαιότητα και κατά επέκταση η σημασία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ έχουν προηγηθεί σχετικές έρευνες που ομοιάζουν έως έναν βαθμό με το παρόν ερευνητικό εγχείρημα και αφορούν στις εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης (Παπαδήμα, 2017 · Παπασπύρου, 2015 ·Μαραντίδου, 2016), μόνο μία από αυτές (Παπαδήμα, 2017) πραγματοποιήθηκε σε θεωρητικό επίπεδο την



αναλυτική σύγκριση μεταξύ δύο εκπαιδευτικών θεωριών (Εποικοδομισμός-Συμπεριφορισμός), καθώς επίσης είναι η μόνη που έχει ως δείγμα ενεργούς εκπαιδευτές ενηλίκων στα πλαίσια ποσοτικής έρευνας μέσω του ερωτηματολογίου PHIL της Zinn (1991). Οι υπόλοιπες έρευνες, (Μαραντίδου, 2016· Παπασπύρου, 2015), εάν και παρουσίασαν σε θεωρητικό επίπεδο τις διάφορες εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης και στηρίχθηκαν επίσης στο ερευνητικό εργαλείο της Zinn (1991), με την πρώτη έρευνα να είναι τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική ενώ η δεύτερη αποκλειστικά ποιοτική, δεν είχαν ως δείγμα εκπαιδευτές ενηλίκων ούτε πραγματοποιήσαν κάποια θεωρητική σύγκριση μεταξύ των θεωριών και πόσο μάλλον σύγκριση της μετασχηματίζουσας μάθησης με άλλη θεωρία, αφού δεν πραγματοποιείται κάποια αναφορά στην πρώτη. Ακόμη, εάν και έχουν προηγηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με την μετασχηματίζουσα μάθηση, εντούτοις στηρίζονται αποκλειστικά σε αυτή. Με βάση τα προαναφερθέντα η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί εάν όχι κατ' ουσίαν πρωτότυπη, μία καινούρια ερευνητική πρόταση τόσο σε βιβλιογραφικό επίπεδο σύγκρισης των εκπαιδευτικών θεωριών της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού, όσο και σε επίπεδο ποιοτικής έρευνας σχετικά με την κλίση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε κάποια από αυτές τις δύο θεωρίες.

Η σπουδαιότητα της έρευνας προκύπτει επίσης και από την ενδεχόμενη θεωρητική και πρακτική της αξιοποίηση. Τόσο η θεωρητική όσο και η εμπειρική θεμελίωση της εργασίας μπορούν να καταστούν χρήσιμες για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων ο οποίος ενδεχομένως δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένος θεωρητικά με τις μαθησιακές θεωρίες. Η εργασία κατά αυτόν τρόπο μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στη συνειδητοποίηση του εκπαιδευτή ενηλίκων σχετικά με τη ή τις μαθησιακές θεωρίες των οποίων κάνει χρήση και ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας, αυτός δηλαδή που θα αντιληφθεί ότι χρησιμοποιεί ο ίδιος, αλλά αρκετοί οι οποίοι πάντα κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις φυσικά μπορούν να αξιοποιηθούν.

Ο σκοπός της έρευνας σε επίπεδο εμπειρικής θεμελίωσης είναι όπως αναφέρθηκε αρχικά, το να διερευνηθεί το εξής ερευνητικό ερώτημα: ποια εκπαιδευτική θεωρία τείνουν να ασπάζονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βάση τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης: τη μάθηση, τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και τη διδασκαλία; Για την επίτευξη του σκοπού αυτού χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία καλύπτει με σχετικές ερωτήσεις αυτούς ακριβώς τους τέσσερις εκπαιδευτικούς πυλώνες (Βλέπε Παράρτημα).

Σε ό,τι αφορά στη δομή της εργασίας, για την οποία έγινε νύξη στην αρχή του εισαγωγικού κεφαλαίου, αυτή διαγράφεται μέσα από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος καθώς και μέσα από τα κύρια κεφάλαια και υποκεφάλαια αυτών. Ανάμεσα στα δύο μέρη παρεμβάλεται το κεφάλαιο σχετικά με τη σπουδαιότητα και τη σημασία της έρευνας. Η δομή λοιπόν έχει ως εξής: Α μέρος Θεωρητική Θεμελίωση: 1.Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, 2.Θεωρίες ενήλικης μάθησης, 3.Σύγκριση της μετασχηματίζουσας μάθησης και συμπεριφοριστικής θεωρίας, 4.Σκοπός και σημασία της έρευνας. Β μέρος Ερευνητικό: 5.Μεθοδολογία έρευνας, 6.Αποτελέσματα έρευνας, 7.1,Συζήτηση, 7.2..Συμπεράσματα, 8.Περιορισμοί και προτάσεις έρευνας.

## **A' Μέρος : Θεωρητική Θεμελίωση**

### **1.Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων**

#### **1.1.Ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων**

Για την παρουσίαση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, κρίνεται σκόπιμο η αρχή να γίνει από τον ορισμό του. Η UNESCO στις αρχές του 1970, απορρίπτοντας ουσιαστικά την τεχνοκρατική και ατομικιστική αντίληψη που εκφράζει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, βάσει του οποίου η εκπαίδευση θεωρείται ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, μία πολύ σημαντική επένδυση που μπορεί να αποφέρει την μέγιστη οικονομική ανάπτυξη σε μία χώρα μέσα από την επαγγελματική κατάρτιση των νέων (Shultz, 1981, όπως αναφέρεται στο Παπασταμάτης, 2010), μετατοπίζει το κέντρο βάρους στην έννοια δια βίου εκπαίδευση. Έτσι, δόθηκε έμφαση σε μία διά βίου διαδικασία εκπαίδευσης και μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, η οποία προάγει μία πιο ολιστική και εκτεταμένη προσέγγιση των εννοιών της εκπαίδευσης και της μάθησης ενηλίκων. Οι έννοιες αυτές αντικατοπτρίζουν πλέον, όχι μόνον της αναγκαιότητα επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και την ολόπλευρη προσωπικότητα του ατόμου. Κύριος σκοπός της δια βίου εκπαίδευσης είναι να οδηγήσει το άτομο στην αυτογνωσία και στην ενεργή κοινωνική συμμετοχή μέσω τυπικής αλλά και άτυπης εκπαίδευσης (UNESCO, 1999).

Με βάση την προαναφερθείσα μεταβολή του κέντρου βάρους από την μονομερή κατάρτιση στην ολόπλευρη εκπαίδευση, παραθέτουμε δύο διευρυμένους ορισμούς της εκπαίδευσης ενηλίκων της UNESCO και του ΟΟΣΑ, οι οποίοι εμπεριέχουν, όχι μόνον την τυπική αλλά και άτυπη εκπαίδευση, είτε αυτή έχει γενικό είτε καθαρά τεχνικό-επαγγελματικό χαρακτήρα (Κόκκος, 2005).

Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με την UNESCO (1976, όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 1997):

*«...Ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας με τη βοήθεια των οποίων διαδικασιών άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη...».*

Σε αυτό το σημείο και πριν προχωρήσουμε στον δεύτερο ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι αναγκαίο να διασαφηνιστεί ο όρος εκπαίδευση και τα είδη της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2011) *«η οργανωμένη αγωγή και μάθηση ονομάζεται εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο έχει οργανωθεί αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα»*. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί ένα αυθαίρετο κατασκεύασμα αλλά συνισταμένη των εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο ορισμός του Ξωχέλλη (2007).

Σύμφωνα με την ταξινόμηση των Coombs και Ahmed (1974, όπως αναφέρεται στο Κόκκος, 2005) οι εκπαιδευτικοί φορείς ενηλίκων εκπαιδευόμενων κατηγοριοποιούνται ως εξής:

**Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων βάσει ηλικίας**, όπως είναι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι), οι οποίοι όμως δεν συμπεριλαμβάνονται τυπικά στην εκπαίδευση ενηλίκων αφού απευθύνονται σε άτομα τα οποία δεν έχουν φτάσει στο επίπεδο ωριμότητας και αυτοπραγμάτωσης, ώστε να θεωρούνται ενήλικα με αυτά τα κριτήρια. Επίσης, πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχουν και **οι φορείς της γενικής τυπικής**

**εκπαίδευσης ενηλίκων** που συγκαταλέγονται τυπικά στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2004), όπως είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) σύμφωνα με την Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2013). Στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης λοιπόν συγκαταλέγεται και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων (Γ.Γ.Δ.Μ, 2013).

**Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων** που απευθύνονται σε άτομα ενήλικα σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία και αντικαθιστούν ή συμπληρώνουν την αρχική τους εκπαίδευση στα σχολεία ή στα πανεπιστήμια. Ακόμη σε αυτήν την κατηγορία κατατάσσονται όλοι εκείνοι οι φορείς που παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση αλλά και γενική εκπαίδευση ενηλίκων. Τέτοιοι φορείς είναι τα τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και τα Κέντρα Διά βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ).

**Φορείς άτυπης εκπαίδευσης ενηλίκων** που προσφέρουν εκπαίδευση σε άτομα τα οποία πληρούν τα κριτήρια ενηλικιότητας, οι οποίοι φορείς δεν έχουν τυπική οργάνωση, αλλά εντάσσονται στην καθημερινότητα του ενήλικου και του προσφέρουν εμπειρίες (εργασία, οικογένεια κ.ο.κ).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ:

*«...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 δραστηριότητα 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 σκοπό...» (ΟΟΣΑ, 1977, όπως αναφέρεται στο Rogers, 1999).*

## 1.2.Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο δεδομένο ότι η έννοια της ενηλικιότητας και γενικότερα η προβληματική γύρω από το ποια είναι τα χαρακτηριστικά που καταδεικνύουν έναν ενήλικο άνθρωπο έχει απασχολήσει σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) πεδίο εξαιρετικά διευρυμένης έρευνας. Επικρατεί η τάση να θεωρείται ενήλικος εκείνος ο οποίος πληροί το εκάστοτε ηλικιακό κριτήριο κάθε κοινωνίας, ωστόσο τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά τόσο εξαιτίας αυτής της διαφοροποίησης στο κριτήριο της ηλικίας που επικρατεί σε κάθε κοινωνία, όσο και της διαφοροποίησης άλλων κριτηρίων που σχετίζονται με την ενηλικίωση. Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός της UNESCO (1976) σύμφωνα με τον οποίο «ενήλικοι είναι εκείνοι που θεωρούνται ενήλικοι απ' την κοινωνία στην οποία ζουν». Δίδεται λοιπόν προβάδισμα στο κοινωνικό κριτήριο, βάσει του οποίου ενήλικος μπορεί να ορισθεί αυτός ο οποίος διέπεται από τα χαρακτηριστικά ενηλικιότητας της εκάστοτε κοινωνίας.

Τοποθετώντας την προβληματική σχετικά με τον ορισμό της ενηλικιότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθίσταται αναγκαίο να δοθούν διευκρινίσεις σε δύο καίρια ερωτήματα, τα οποία αφορούν κριτήρια διαφορετικά από τα βιολογικά. Το πρώτο ερώτημα σχετίζεται με τον κοινωνικό ορισμό της ενηλικιότητας, δηλαδή ποιος ακριβώς είναι αυτός που αναλαμβάνει καθήκοντα ενηλίκου. Το δεύτερο σχετίζεται με το πότε ακριβώς αυτοπροσδιορίζεται κάποιος ως ενήλικος, δηλαδή με τον καθαρά ψυχολογικό ορισμό (Καυάλης & Παπασταμάτης, 2002). Απάντηση στα ερωτήματα αυτά επιχείρησε να δώσει ο Knowles (1978) ο οποίος διατείνεται ότι ένα άτομο επιφορτίζεται με τον ρόλο του ενήλικου, όταν αναλαμβάνει κοινωνικούς ρόλους τους οποίους μόνον ένας ενήλικος, σύμφωνα με τα κοινωνικά δεδομένα, μπορεί να αναλάβει, όπως ο ρόλος του γονέα, του συζύγου, του

εργαζόμενου, του ενεργού πολίτη κ.α. Ακόμη, ένα άτομο μπορεί να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ενήλικο όταν τον καθιστά μοναδικό υπεύθυνο για τις πράξεις που διατελεί.

Όπως επισημαίνεται από τον Rogers (1999) το βασικό κριτήριο για να θεωρείται κανείς ενήλικος είναι ο βαθμός που έχει κατακτήσει την κατάσταση της ενηλικιότητας. Συσχετίζει την ενηλικιότητα με τρία χαρακτηριστικά, το ένα από αυτά είναι η κατάσταση της ωριμότητας, στην οποία δεν καταφέρνουν να φτάσουν όλοι οι άνθρωποι στον ίδιο βαθμό. Η ωριμότητα δηλώνει την πλήρη προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου και την διεύρυνση και επιστράτευση όλων των δεξιοτήτων του. Το άλλο χαρακτηριστικό είναι η αίσθηση προοπτικής βάσει της οποίας ο άνθρωπος έχει διοχετεύσει όλες εκείνες τις εμπειρίες που θα αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή κοινωνική του ένταξη αλλά και για την απόκτηση ενσυναίσθησης. Το τρίτο και τελευταίο χαρακτηριστικό είναι αυτό της υπευθυνότητας. Για να αισθάνεται κανείς ενήλικος πρέπει να μπορεί να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ενήλικο, και για να συμβεί αυτό απαραίτητο στοιχείο είναι να λειτουργεί υπεύθυνα για λήψη σημαντικών αποφάσεων και να διαθέτει έναν βαθμό αυτονομίας και ανεξαρτησίας. Εξάλλου, ένας ενήλικος άνθρωπος δεν επιφορτίζεται μόνον με δικαιώματα αλλά οφείλει να αναλάβει και ορισμένες υποχρεώσεις (Tight, 2002).

### **1.3. Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων**

Λαμβάνοντας υπόψιν τα όσα έχουν καταγραφεί έως τώρα, η εκπαίδευση ενηλίκων και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εκπαιδευθεί και κατά επέκταση να προσεγγίσει την μαθησιακή διεργασία ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος στηρίζονται σε συγκεκριμένες αρχές. Θα επιχειρηθεί λοιπόν η παράθεση των βασικών αρχών που αποτυπώνουν τον τρόπο σκέψης και μάθησης των ενηλίκων και ως εκ τούτου τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να οργανωθεί η διδασκαλία και με τις κατάλληλες μεθόδους.

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2000) οι κύριες αρχές επάνω στις οποίες πρέπει να δομηθεί η μαθησιακή διαδικασία και στις οποίες στηρίζονται οι προδιαγραφές αποτελεσματικής μάθησης, όπως θα δούμε παρακάτω, είναι οι εξής:

1) Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη δομήσει τον ιδιαίτερο τρόπο βάσει του οποίου αντιλαμβάνονται τα πράγματα και τον κόσμο γενικότερα, και αυτό συμβαίνει διότι έχουν ήδη πολλές συσσωρευμένες εμπειρίες.

2) Εφόσον κάθε ενήλικος έχει διαφορετικές προσλαμβάνουσες καθίσταται αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψιν και η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία του.

3) Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, με δεδομένο ακριβώς το ότι είναι ενήλικες, όπως επισημαίνει και ο Knowles (1970) έχουν την ανάγκη για ενεργό συμμετοχή στην μαθησιακή διεργασία και δεν επιθυμούν να είναι, οι περισσότεροι τουλάχιστον, παθητικοί αποδέκτες.

4) Οι ενήλικες μαθαίνουν πολύ πιο αποτελεσματικά, εφόσον η διδασκαλία περιλαμβάνει την ελευθερία της προσπάθειας και του λάθους, και άρα της επανάληψης.

5) Προκειμένου να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, ο εκπαιδευτής οφείλει να χρησιμοποιήσει ποικιλία εποπτικών μέσων, έτσι ώστε να ενισχυθεί η έμμεση υποστήριξή του προς τους εκπαιδευόμενους.

#### **1.4.Κύριες προδιαγραφές αποτελεσματικής μάθησης**

Η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία του κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου, απαιτεί, όπως είναι φυσικό, και ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης, προκειμένου αυτή να είναι αποτελεσματική. Σύμφωνα με τα όσα αναφέρει ο Κόκκος (2005) οι κύριες προδιαγραφές μίας αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας είναι οι παρακάτω.

1) Η επιλογή της εμπλοκής στην εκπαιδευτική διεργασία πρέπει να είναι προαιρετική για έναν ενήλικο εκπαιδευόμενο, καθώς δεν αποτελεί ανήλικο μαθητή ο οποίος χρειάζεται πολλές φορές εντονότερη καθοδήγηση και υποδείξεις σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία λόγω του βρίσκεται σε διαδικασία απόκτησης εμπειριών και διαμόρφωσης



προσωπικότητας. Εάν ο ενήλικος, ο οποίος της περισσότερες φορές έρχεται συνειδητοποιημένα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αναγκαστεί να το πράξει, τότε η πορεία προδιαγράφεται αρνητική.

2) Είναι απαραίτητο να διασαφηνίζονται από την αρχή ακόμα οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει είθισται οι ενήλικοι οδεύουν συνειδητοποιημένα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για αυτό λοιπόν επιθυμούν να γνωρίζουν τι πρόκειται να διδαχθούν και με ποιο τρόπο, ώστε να διαπιστώσουν εάν το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

3) Πρέπει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι πολύ καλά οργανωμένο. Ο παράγων εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πορεία της μάθησης. Εάν δεν υπάρχει η κατάλληλη κτηριακή υποδομή, το κατάλληλο εποπτικό υλικό και ο κατάλληλος προγραμματισμός των μαθημάτων, τότε η μάθηση καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα.

4) Εφόσον οι ενήλικοι διέπονται από την ανάγκη για την ενεργό τους εμπλοκή κατά την μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτής οφείλει να στηρίζει την διδασκαλία του σε μαθητοκεντρικές και συμμετοχικές μεθόδους όπως η κατευθυνόμενη συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, εργασία σε ομάδες κ.ο.κ. (Courau, 2000).

5) Τέλος, ζωτικής σημασίας συνθήκη είναι το να λαμβάνεται υπόψιν το ιδιαίτερο μαθησιακό στυλ που έχει διαμορφώσει και προτιμάει ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος. Άρα και η διδασκαλία πρέπει να ενσωματώνει και αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεσματικής μάθησης.

### **1.5. Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων**

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), αλλά και με βάση την περαιτέρω βιβλιογραφία (Κόκκος, 1999· Κόκκος, 2005 ·Jarvis, 2004 ·Polson, 1993) μπορούμε να αναφέρουμε συνοπτικά επτά γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων τα οποία βέβαια

αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν κωδικοποιηθεί με πολύ μεγάλη δυσκολία, λόγω του εξαιρετικά μεγάλου φάσματος χαρακτηριστικών που διαθέτει έκαστος ενήλικος εκπαιδευόμενος. Τα χαρακτηριστικά τους λοιπόν είναι τα ακόλουθα.

1) Όλοι οι ενήλικοι θεωρούνται ενήλικοι εξ ορισμού. Η διδασκαλία ως εκ τούτου, πρέπει να βασίζεται στην διαδικασία της κατάκτησης της ωριμότητας και άρα της ενηλικιότητας. Έχουμε αναφέρει ότι το αγαθό της ωριμότητας δεν κατακτιέται ποτέ απόλυτα αλλά απαιτεί συνεχή προσπάθεια (Rogers, 1999). Έτσι σύμφωνα με τον Knowles (1990) η ενηλικιότητα, το να νιώσει δηλαδή κανείς αυτόνομος και αυτοκαθοδηγούμενος στην μαθησιακή του πορεία, είναι κάτι που απαιτεί χειραφέτηση, η οποία όμως δεν επιτυγχάνεται πλήρως λόγω του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση λοιπόν έχει ως στόχο την χειραφέτηση των ενηλίκων ώστε να νιώθουν ενήλικες.

2) Αντιμετωπίζουν μία εξελισσόμενη διαδικασία ανάπτυξης. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν σταματάει ποτέ να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται, αλλά έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με διάφορες εμπειρίες και αλλαγές σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής τους ζωής. Ο εκπαιδευτής λοιπόν οφείλει να έχει υπόψιν του ότι εκπαιδευόμενοί του δεν βρίσκονται στην αρχή της πορείας του μετασχηματισμού των εμπειριών και των αντιλήψεων αλλά στη μέση και πολλές η διαδικασία απόκτησης νέων αντιλήψεων ή αλλαγής των ήδη υφισταμένων είναι επίμονη (Rogers, 1999).

3) Διαθέτουν πάντα ένα ήδη ενσωματωμένο σύνολο εμπειριών και αξιών, οι οποίες είναι εξαιρετικά ριζωμένες μέσα τους και στις οποίες έχει πραγματοποιηθεί από πλευράς τους μεγάλη συναισθηματική επένδυση, με αποτέλεσμα να καθορίζουν εν πολλοίς τις στάσεις τους και την συμπεριφορά τους (Rogers, 1999; Κόκκος, 1999). Αυτό σχετίζεται άμεσα με το αμέσως προηγούμενο χαρακτηριστικό. Όπως αναφέρει ο Knowles (1990) η ενήλικες, εν αντιθέσει με τα παιδιά, δίδουν μεγάλη έμφαση στις υπάρχουσες εμπειρίες τους προκειμένου να αντιλαμβάνονται την προσωπικότητά τους, τον εαυτό τους. Εάν λοιπόν ο

εκπαιδευτής δείχνει να αγνοεί αυτό το χαρακτηριστικό είναι επόμενο ότι εκπαιδευόμενος θα νιώσει αμηχανία. Εξάλλου, σύμφωνα με την Polson (1993), θεωρείται δεδομένο ότι οι διάφορες εμπειρίες που κουβαλούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αποτελούν τόσο όφελος, όσο και εμπόδιο για την μάθηση.

4) Εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένες προθέσεις. Αυτές οι προθέσεις μπορεί να αποτυπώνονται στην εκπλήρωση κάποιας ανάγκης, είτε αυτή είναι η διαφυγή τους από την ρουτίνα είτε για την προαγωγή τους σε μία συγκεκριμένη επαγγελματική θέση (Κόκκος, 2005· Rogers, 1999). Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσοι θέλουν αντιμετωπίσουν ένα σαφώς διατυπωμένο πρόβλημα. Υπάρχει ωστόσο και η Τρίτη και ενδιάμεση κατηγορία προθέσεων που είναι απλά η εκμάθηση ενός ενδιαφέροντος αντικειμένου.

5) Έχουν στον νου συγκεκριμένες προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προσδοκίες αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις που έχει διαμορφώσει ο κάθε εκπαιδευόμενος για την εκπαίδευση. Άλλος μπορεί να επιθυμεί να διδαχθεί με τρόπο δασκαλοκεντρικό ενώ άλλη επιθυμούν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε σχέση με αυτήν των μαθητικών τους χρόνων (Jarvis, 2004).

6) Τα ενδιαφέροντά τους είναι αντικρουόμενα. Και αυτό διότι οι περισσότεροι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν την ευχέρεια παρακολούθησης προγραμμάτων πλήρους φοίτησης λόγω εξωτερικών υποχρεώσεων. Εισέρχονται στην μαθησιακή διεργασία φέρνοντας μαζί τους τις διάφορες κοινωνικές, επαγγελματικές και προσωπικές υποχρεώσεις τους, οι οποίες συνιστούν και το γενικότερο περιβάλλον τους (Polson, 1993· Rogers, 1999). Αυτό το περιβάλλον είναι άλλοτε υποστηρικτικό στην μάθηση και άλλοτε όχι, οπότε και ο συνδυασμός του με το μαθησιακό περιβάλλον μάθησης είναι πολλές φορές δύσκολος (Rogers, 1999).

7) Έχουν διαμορφωμένες προτιμήσεις μάθησης. Όπως έχουμε ήδη επεσημάνει, οι ενήλικοι βρίσκονται στο μέσον της εξέλιξης και ανάπτυξής τους. Έχουν διαμορφώσει λοιπόν ορισμένα μοντέλα μάθησης σύμφωνα με τα οποία διευκολύνονται να μαθαίνουν (Jarvis, 2004· Rogers, 1999). Ο τρόπος μάθησης κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τα ιδιαίτερα μαθησιακά του χαρακτηριστικά, έτσι άλλος είναι τύπος οπτικός, άλλος ακουστικός κ.ο.κ. (Rogers, 1999).

### **1.6. Τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων**

Η Cross (1981), κατηγοριοποιεί τους ανασταλτικούς παράγοντες μάθησης σε τρία είδη. Το πρώτο είδος, αφορά εμπόδια τα οποία έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητα και προσωπική ζωή του κάθε εκπαιδευόμενου. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει (Κόκκος, 2005· Knowles, 1990· Polson, 1993· Rogers, 1999), οι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα φέροντας μαζί τους μία ολόκληρη πραγματικότητα, αυτήν της καθημερινής ζωής, κατά την οποία καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλές υποχρεώσεις και τα επιτελέσουν πολλά καθήκοντα. Αυτές λοιπόν τις υποχρεώσεις και αυτά τα καθήκοντα καλούνται να τα συνδυάσουν με την μαθησιακή διαδικασία και ως εκ τούτου, δεν αποτελεί περίεργο φαινόμενο το ότι ενδεχομένως οι εκπαιδευόμενοι να αποσπώνται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) ακόμα και ένα πρόβλημα ήσσονος σημασίας μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την απόδοση των εκπαιδευομένων. Στην κατηγορία εμποδίων που πραγματευόμαστε ανήκουν για παράδειγμα η σωματική κόπωση, η έλλειψη προσωπικού χρόνου, η απουσία υποστήριξης από το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον και άλλοι.

Το δεύτερο είδος ανασταλτικών μαθησιακών παραγόντων, αφορά εμπόδια τα οποία έχουν να κάνουν καθαρά με την λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτά περιλαμβάνονται ο ακατάλληλος χώρος διεξαγωγής του προγράμματος, ο τρόπος με τον οποίο αυτά διεξάγονται αλλά και ο χρόνος διεξαγωγής τους σύμφωνα με την ΓΤΕΕ (2007).

Η ακαταλληλότητα του χώρου διεξαγωγής του προγράμματος, οι αλληπάλληλες αλλαγές στον χρόνο διεξαγωγής αλλά και η μονότονη ροή του προγράμματος, για την οποία πολλές φορές ευθύνεται η πλήρης απουσία εποπτικών μέσων και νέων τεχνολογιών, καθιστούν την μαθησιακή διαδικασία εξαιρετικά δυσχερή. Αυτό μπορεί κάλλιστα να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην παραίτηση από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ακόμα και στην πλήρη αδιαφορία για περαιτέρω μάθηση.

Το τρίτο είδος μαθησιακών εμποδίων, αφορά εμπόδια τα οποία σχετίζονται με τις προσλαμβάνουσες των εκπαιδευόμενων. Αφορούν δηλαδή, τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, πεποιθήσεις, στάσεις και προκαταλήψεις με τις οποίες ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εισέρχεται στην μαθησιακή διεργασία. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), τα εμπόδια αυτά χωρίζονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, στα εμπόδια εκείνα που έχουν σχέση με τι ήδη υπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις, αξίες και προκαταλήψεις και στα εμπόδια εκείνα τα οποία έχουν σχέση με καθαρά ψυχικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να είναι η μειωμένη αυτοπεποίθηση του εκπαιδευόμενου, το άγχος μη τυχόν και αποτύχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ο φόβος. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, από τη στιγμή που φέρουν μαζί τους ήδη υπάρχουσες γνώσεις σχετικά με διάφορα πράγματα, δυσκολεύονται πολλές φορές να αποδεχθούν γνώσεις οι οποίες έρχονται σε πλήρη σύγκρουση με τις ήδη υπάρχουσες, ιδιαίτερα εάν αυτές προέρχονται από τους λεγόμενους σημαντικούς άλλους.

Τα προαναφερθέντα μαθησιακά εμπόδια, οδηγούν στη δημιουργία υπέρμετρου άγχους και αγωνίας από πλευράς του ενήλικου εκπαιδευόμενου ώστε να μπορέσει να τα αντιμετωπίσει. Αυτή η εσωτερική δυσκολία εξωτερικεύεται με μηχανισμούς άμυνας και μηχανισμούς παραίτησης. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο ο εκπαιδευτής από την μεριά του πρέπει να επαγρυπνά και να πραγματοποιεί κατάλληλες τεχνικές γνωριμίας με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να νιώθουν άνετα. Ακόμα, κάτι σημαντικό που πρέπει να γίνει από την πλευρά του εκπαιδευτή ενηλίκων, είναι η αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών

τεχνικών, οι οποίες ανταποκρίνονται στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων. Έτσι, θα καταφέρει να διατηρήσει αμείωτα το ενδιαφέρον και την περιέργεια των εκπαιδευόμενων μέχρι και την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

## **2.Βασικές θεωρίες ενήλικης μάθησης**

Προκειμένου να αναπτύξουμε, στο παρόν κεφάλαιο, κάποιες βασικές θεωρίες μάθησης ενηλίκων εκπαιδευόμενων, είναι απαραίτητη μία αναφορά στον όρο μάθηση, ώστε να διευκρινιστεί τι ακριβώς σημαίνει ο εν λόγω εκπαιδευτικός όρος. Σύμφωνα με το γλωσσάρι της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (2013) διά βίου μάθηση αποτελούν *«Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την Τυπική Εκπαίδευση, τη Μη Τυπική Εκπαίδευση και την Άτυπη Μάθηση»*

### **2.1.Η Ανδραγωγική θεωρία**

Θα ξεκινήσουμε την παρουσίαση των βασικών μαθησιακών θεωριών, αναλύοντας το μαθησιακό μοντέλο της Ανδραγωγικής του Knowles το οποίο ξεκίνησε να αναπτύσσεται στα τέλη τις δεκαετίας του 60 και κυριάρχησε την δεκαετία του 1990. Η ονομασία της παρούσης θεωρίας υποδηλώνει την διαφορά της μαθησιακής διαδικασίας των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε σχέση με αυτήν των ανήλικων μαθητών ( Κόκκος, 2005).

Η συγκεκριμένη θεωρία διατείνεται ότι η μαθησιακή διεργασία δεν αποτελεί έναν παράγοντα στατικό αλλά πλήρως δυναμικό και εξελικτικό, ο οποίος οδηγεί στην συνεχή και αδιάκοπη αναδιαμόρφωση των εμπειριών και των βιωμάτων των εκπαιδευομένων, αφού η διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει συμμετοχικές και βιοματικές δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τον πνευματικό κόσμο των εκπαιδευόμενων. Βασικός πυλώνας της Ανδραγωγικής αποτελεί η αδήριτη ανάγκη του εκπαιδευόμενου να κατακτήσει την αυτοπραγμάτωσή του, να φτάσει δηλαδή στο απόγειο των δυνατοτήτων του, γνωστικών και

πρακτικών. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται, ως εκ τούτου, στο πως ακριβώς μπορεί ο εκπαιδευτής να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν αυτόν ακριβώς τον στόχο ( Kolb, 1984).

Σύμφωνα με τον Knowles (1970) τα κύρια σημεία της θεωρίας είναι τα ακόλουθα. Πρώτον, οι ενήλικοι διαφοροποιούνται από τους ανήλικους μαθητές στο γεγονός ότι πρέπει να γνωρίζουν τον σκοπό της μάθησης τους. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως προαναφέραμε, οι ενήλικοι συμμετέχουν εθελούσια στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Δεύτερον, επιθυμούν να είναι αυτόνομοι και σε μεγάλο βαθμό αυτοκαθοδηγούμενοι. Τρίτον, ερχόμενοι σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, φέρουν μαζί τους μεγάλη γκάμα εμπειριών, βιωμάτων, στάσεων και απόψεων. Τέταρτον, είναι απαραίτητο η μαθησιακή διαδικασία να στηρίζεται επάνω σε συνθήκες τις οποίες οι ενήλικοι αντιμετωπίζουν, έτσι ώστε η μάθηση που συντελείται να είναι αποτελεσματική. Πέμπτον, οι μαθησιακές τους επιδιώξεις έχουν στο επίκεντρο την επίλυση του προβλήματος που πραγματεύεται η μαθησιακή διαδικασία και όχι αφηρημένες γνώσεις. Έχουν ανάγκη να ενημερώνονται ταχύτατα σχετικά με το θέμα που τους αφορά. Έκτον, τα κίνητρα μάθησης που διαθέτουν είναι κατά κύριο λόγο εσωτερικά, όπως η αυτοπεποίθηση και η ικανοποίηση μέσω πράξης. Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτής να οργανώνει δραστηριότητες που στηρίζονται στις κατάλληλες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.

## **2.2. Εκπαιδευτικές φιλοσοφικές θεωρίες της μάθησης**

### **2.2.1. Η Φιλελεύθερη θεωρία**

Βασικός στόχος του φιλελευθερισμού αποτελεί το να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της πνευματικής διεργασίας. Η γνώση αποτελεί αυτοσκοπό, είναι αντικειμενική και βρίσκεται έξω από τον άνθρωπο και μόνον εάν κατακτηθούν οι μοναδικές και καθολικές αλήθειες της δύναται ο εκπαιδευόμενος να θεωρηθεί εκπαιδευθείς, ότι έχει κατανοήσει και κατακτήσει δηλαδή την εκπαιδευτική



διαδικασία. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά και γρήγορα η προαναφερθείσα διεργασία, σημαντικοί παράγοντες αποτελούν ο διάλογος και η εσωτερική ενδοσκόπηση. Η πνευματική ανάπτυξη είναι μία από τις τέσσερις επιδιώξεις του φιλελευθερισμού με τις άλλες τρεις να είναι η ορθολογική προσέγγιση, η καλαισθησία και οι ηθικές αξίες ( Elias & Merriam, 2005).

Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2010) η πνευματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου αποτελεί την κύρια από τις τέσσερις επιδιώξεις του φιλελευθερισμού. Η ανάπτυξη αυτή όμως δεν συνεπάγεται το γεγονός ότι ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει απλά κάτι αλλά και ότι είναι σε θέση να το αναλύσει, να γνωρίζει τις βασικές αρχές του και να το μεταλαμπαδεύσει. Αφού το πετύχει αυτό τότε το άτομο ξεκινά να δείχνει ζωηρό ενδιαφέρον για την αναζήτηση της υπαρξιακής αλήθειας του, για την θέση δηλαδή που κατέχει εντός του κοινωνικού συνόλου. Η αναζήτηση αυτή αποτελεί το στάδιο της θεωρητικής σοφίας. Σε ό,τι αφορά τις άλλες δύο επιδιώξεις, η ηθική ανάπτυξη επιτυγχάνεται ως απόρροια της πνευματικής και η καλαισθησία με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οδηγούν προς την αντίστοιχη κατεύθυνση.

Κατά συνέπεια, σύμφωνα πάλι με τον Παπασταμάτη (2010), ο φιλελευθερισμός επιθυμεί να καταστήσει τον άνθρωπο αυτοκαθοριζόμενο, πνευματικά ελεύθερο και προικισμένο, αποδεσμευμένο από τους στενούς κλοιούς της κοινωνίας, της παράδοσης και της οικογένειας. Του προσφέρει την δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τα πράγματα όπως αυτά πραγματικά είναι αλλά και να αγνοεί οτιδήποτε θεωρεί ότι είναι ανούσιο. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο άνθρωπος προετοιμάζεται να ανταπεξέλθει σε ποικίλες απαιτήσεις και θέματα που θα ανακύψουν σε επικοινωνιακό επίπεδο, μέσω ενίσχυσης των επικοινωνιακών ικανοτήτων, στοιχείο απαραίτητο για την κατάληψη επαγγελματικών θέσεων (Newman, 1999).

Προκειμένου να κατακτηθεί αυτή η αυτονομία, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θεωρείται και λειτουργεί ως η απόλυτη αυθεντία της γνώσης. Μέσω του εκπαιδευτή λοιπόν, ο εκπαιδευόμενος, ως άγραφος πίνακας θα οδηγεί σταδιακά στην ανακάλυψη της δικής του αλήθειας και των δικών του ενδιαφερόντων (Elias & Merriam (2005). Ο εκπαιδευτής καταφεύγει σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους, όπως η επανάληψη, η αποστήθιση, η ανάγνωση αλλά και επαναλαμβανόμενες εξετάσεις, οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να αναπτυχθεί πνευματικά, ηθικά, νοητικά και αισθητικά (Zinn, 2004). Ακόμη, οι μέθοδοι αυτές βοηθούν, σύμφωνα με την θεωρία, στην καλλιέργεια και την άσκηση του μυαλού και της νόησης, διότι μόνον με την έμφαση στην πνευματική καλλιέργεια, όπως αναφέρθηκε, επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η μάθηση (Καζεπίδης, 1998· Καλλιάφας, 1953· Apps, 1973).

### **2.2.2. Η θεωρία του Προοδευτισμού**

Η προοδευτική εκπαιδευτική θεωρία καθιερώθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Αμερική, ως αντίδραση στον μέχρι τότε ακραίο φιλελεύθερο προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, ο μαθητής πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας και όχι ο δάσκαλος, διότι μόνον εάν αξιοποιηθούν οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του μπορεί να μάθει πραγματικά (Παπασταμάτης, 2010).

Για να γίνει πλήρως και συνοπτικά κατανοητή η φιλοσοφική εκπαιδευτική θεωρία, θα αναφερθούμε στις κύριες αρχές της, όπως αυτές προκύπτουν από τα έργα του κατεξοχήν εκπροσώπου της, John Dewey. Σύμφωνα λοιπόν με τον Dewey στα έργα του Democracy and education (1916) και Experience and Education (1938), η προοδευτική εκπαίδευση ή αλλιώς την νέα αγωγή, αποτελεί αναμφίβολα μία αδήριτη κοινωνική ανάγκη, διότι, προκειμένου να επιτύχει ο νέος στην ζωή του, καθίσταται απαραίτητο να αποκτήσει μέσω της εκπαίδευσης όλες εκείνες τις εμπειρίες που διαθέτουν οι ενήλικες. Με αυτόν τον τρόπο υιοθετούνται ταυτόχρονα όλες οι κοινωνικές αξίες και υπάρχει κοινωνική συνέχεια. Ωστόσο, για να είναι επιτεύξιμος αυτός ο στόχος, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να

δώσει έμφαση στην αυτενέργεια του μαθητή, μέσω διερευνητικών εργασιών, ώστε να μαθαίνει εμπειρικά και να αξιοποιεί έπειτα τις ήδη κατακτημένες εμπειρίες, μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που είναι κατά κύριο λόγω διαθεματικό (Μπονίδης, 2015). Η ύπαρξη ενός αυστηρά δομημένου εκπαιδευτικού προγράμματος απορρίπτεται συλλήβδην στον προοδευτισμό. Πυλώνα του προγράμματος αποτελούν οι εμπειρίες του μαθητή, συνεπώς η γνώση δεν θεωρείται ούτε αντικειμενική, ούτε μία και μοναδική, αλλά υποκειμενική.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή οφείλει να εστιάζει προς την παραπάνω κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτής πρέπει να θεωρεί την εκπαίδευση το μέσον για κοινωνική αλλαγή και όχι για μία απλή προετοιμασία για την μετέπειτα ζωή (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Για εξασφαλίσει την επιτυχία στο έργο του, πρέπει να έχει υπόψιν ο εκπαιδευτής, είναι ο δημοκρατικός διάλογος με τους εκπαιδευόμενους, στοιχείο που μεγιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα (Jarvis, 2003).

### **2.2.3 Η θεωρία του Ανθρωπισμού**

Οι κυριότερες αρχές που υποστηρίζει η συγκεκριμένη φιλοσοφική εκπαιδευτική θεωρία είναι οι εξής επτά, σύμφωνα με τους Elias και Merriam (2005):

1) Ο άνθρωπος είναι από την φύση του καλός, για αυτό και ένας μαθητής μπορεί να λειτουργήσει πολύ πιο αποτελεσματικά και βοηθητικά για την ίδια την κοινωνία, εφόσον δραστηριοποιείται εντός ενός υγιούς και υποστηρικτικού μαθησιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

2) Ο άνθρωπος και κατά επέκταση ο μαθητής είναι φύσει ελεύθερες και ανεξάρτητες οντότητες. Από αυτούς του παράγοντες εξαρτάται άλλωστε και η συμπεριφορά που διαμορφώνουν.

3) Εξαιρετικά σημαντικές θεωρούνται οι έννοιες ατομικότητα και άρα μοναδικότητα αλλά και η δυνατότητα. Πρέπει να δίδεται σημασία στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις που

ανταποκρίνονται στην ατομικότητα του ανθρώπου αλλά και στις δυνατότητες που αναπτύσσονται μέσω της άσκησης αυτών ακριβώς των προσωπικών ενδιαφερόντων.

4) Η ατομικότητα πρέπει να επιδιώκεται στα πλαίσια αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό σύνολο με στόχο την επίτευξη του καλού και όχι στα πλαίσια του εγωισμού.

5) Ο Maslow, εισήγαγε την ενδιαφέρουσα αρχή της αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου, της πλήρους πνευματικής του ολοκλήρωσης, μέσα από την θεωρία των αναγκών.

6) Σε συνέχεια της τέταρτης αρχής, ο άνθρωπος δεν πρέπει να παρασύρεται από τα διάφορα εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα της καθημερινότητας αλλά πρέπει να φροντίζει να αξιολογεί επιλεκτικά τα κατάλληλα εκείνα ερεθίσματα που θα τον οδηγήσουν στις κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές.

7 Ο άνθρωπος πρέπει να διαθέτει υπευθυνότητα και ανθρωπιά και κατά επέκταση ενσυναίσθηση. Μόνον έτσι μπορεί να προοδεύει το κοινωνικό σύνολο.

Όπως έχει γίνει ξεκάθαρο από τις παραπάνω αρχές, το κέντρο βάρους αυτής της μαθησιακής θεωρίας είναι ο εκπαιδευόμενος, η προσωπική του εξέλιξη, η αυτοαντίληψή του και η ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ο σκοπός της μαθησιακής διαδικασίας λοιπόν δεν είναι κανείς άλλος πέρα από την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου και την ανάπτυξη εκείνων των κατάλληλων δεξιοτήτων που θα τον βοηθήσουν στην μετέπειτα καθημερινή ζωή. Ο στόχος αυτός, προκειμένου να επιτευχθεί, απαραίτητη συνθήκη αποτελεί ένα μαθησιακό περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Conti, 2007; Fritz, 2006). Επιπροσθέτως, ο Pine (1974) τονίζει την μοναδική προσωπικότητα του μαθητή, ασχέτως της ακαδημαϊκής επίδοσης, αφού το γεγονός ότι αποτελεί μία ελεύθερη προσωπικότητα του επιτρέπει να καθορίζει την ζωή του.

Ο εκπαιδευτικός, μέσω ενός ανθρωπιστικού και μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας, επιχειρεί να ενισχύσει την ιδέα ότι η μάθηση αποτελεί μοναδική υπόθεση του κάθε εκπαιδευόμενου προάγοντας την αυτενέργεια, την ελευθερία της επιλογής. Έτσι,

ενδυναμώνεται η ελεύθερη ανάπτυξη των στάσεων και αντιλήψεων που θα οδηγήσουν τον εκπαιδευόμενο στην εύρεση του προσωπικού τους νοήματος ζωής ( Ediger, 2002). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, δεν επιδιώκει τίποτα λιγότερο από το να κατέχει τον ρόλο του διευκολυντή της μάθησης, μέσω της οποίας επιχειρείται η δημιουργία ενός πνευματικά ολοκληρωμένου και αυθεντικού ανθρώπινου όντος (Χατζηγεωργίου, 2001).

Παρόλα αυτά, ο προσανατολισμός στην πλήρη αυτονομία των μαθητών χρειάζεται να γίνεται με προσοχή, διότι, εάν δεν λαμβάνουν την σωστή καθοδήγηση θα είναι αδύνατο να καταστούν χρήσιμες αυτόνομες υπάρξεις και το αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους Briggs & Pinola, (1985), θα είναι η ανάπτυξη εγωκεντρικών προσωπικοτήτων. Δεν πρέπει να παραγκωνίζεται ωστόσο το γεγονός ότι ο ανθρωπισμός επηρέασε ευεργετικά την εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην μοναδικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου.

#### **2.2.4.Η θεωρία του Εποικοδομισμού**

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2003), ο εποικοδομισμός υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει μόνον ένας και μοναδικός τρόπος βάσει του οποίου δομείται η γνώση. Τουναντίον, η δόμηση της γνώσης συντελείται πολύπλευρα με την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου και θεωρείται ένα συνεχές οικοδόμημα εμπειριών το οποίο χτίζεται με την συνένωση της νέας εμπειρίας με την προγενέστερη. Κύριο χαρακτηριστικό της θεωρίας αυτής είναι η άποψη ότι η γνώση αποτελεί ουσιαστικά μία κοινωνική κατασκευή (construction) που πραγματοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με την εξωτερική πραγματικότητα. Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευόμενος διαμορφώνει τις αντιλήψεις του και την προσωπικότητά του ανάλογα με το ποια ερεθίσματα της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία ζει υιοθετεί και ποια απορρίπτει (Κοσσυβάκη, 2003). Οι υποστηρικτές του εποικοδομισμού διατείνονται ότι δεν αρκεί η παραπάνω προσωπική κατασκευή της γνώσης του εκάστοτε εκπαιδευόμενου αλλά κρίνεται απαραίτητη οι κοινωνική δραστηριοποίηση του εκπαιδευόμενου, έτσι ώστε να ενδυναμωθεί η κριτική του

σκέψη και να συμβάλει στην αναδόμηση-αλλαγή της κοινωνίας (Conti, 2007· Frintz, 2006). Εξάλλου, όπως ισχυρίζεται και ο Salmon (1995) αυτό που παρατηρείται από τον εκπαιδευόμενο δεν είναι ουσιαστικά η μία και μοναδική αντικειμενική πραγματικότητα αλλά ο κόσμος έτσι όπως τον συλλαμβάνει το κάθε άτομο ξεχωριστά, ανάλογα με τις κοινωνικές και εμπειρικές του προσλαμβάνουσες.

Οι βασικές αρχές του εποικοδομισμού, σύμφωνα με τους Biggs και Moore ( όπως αναφέρεται στο Παπασταμάτης, 2010) είναι οι εξής: Πρώτον, η γνώση των εκπαιδευόμενων δεν συμβαδίζει απαραίτητως με την γνώση που η εκπαίδευση επιχειρεί να μεταλαμπαδεύσει. Δεύτερον, η γνώση των εκπαιδευόμενων στηρίζεται πάντα επάνω στην ήδη κατακτημένη γνώση, η οποία καθορίζει και την πορεία μάθησης. Τρίτον, η μαθησιακή διεργασία δεν είναι παθητική διεργασία αλλά δυναμική. Τέταρτον, ο εκπαιδευτής οφείλει να παρέχει αυτενέργεια στους εκπαιδευόμενους, αφού οι μόνοι υπεύθυνοι για την μάθησή τους είναι οι ίδιοι. Πέμπτον, οι κοινές παραδοχές μεταξύ των εκπαιδευόμενων είναι συνισταμένη των κοινών εμπειριών που βιώνουν.

### **2.3.Η θεωρία του Συμπεριφορισμού**

Σε αυτό το σημείο ακολουθεί η παρουσίαση μίας εκ των δύο συγκρινόμενων θεωριών μάθησης που πραγματεύεται σε θεωρητικό επίπεδο η παρούσα διπλωματική εργασία. Όπως έχει αναφερθεί και εισαγωγικά άλλωστε, το κύριο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από την διεξοδική ανάλυση και σύγκριση των βασικών χαρακτηριστικών της μετασχηματίζουσας μάθησης και της συμπεριφοριστικής θεωρίας ως προς τέσσερις εκπαιδευτικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για αυτό λοιπόν κρίνεται σκόπιμη μία πρώτη εισαγωγική επισκόπηση των βασικών τους ιδεών περί εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων.

#### **2.3.1.Μοντέλα μάθησης και βασικά χαρακτηριστικά**

Η θεωρία του συμπεριφορισμού αποτελεί μία καθαρά ψυχολογική θεωρία εκπαίδευσης, ιδρυτής της οποίας θεωρείται ο John Watson. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1996) και τον Κολιάδη (1996) η εν λόγω θεωρία υποστηρίζει ότι η ψυχολογική επιστήμη δύναται να ανακαλύπτει συγκεκριμένους νόμους, βάσει των οποίων η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να μετρηθεί. Βασική της θέση αποτελεί το ότι ο ανθρώπινος οργανισμός λειτουργεί μηχανικά ανταποκρινόμενος σε διάφορα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η συμπεριφορά του ανθρώπου δεν εξαρτάται τόσο από εσωτερικούς παράγοντες προσωπικότητας όσο από αυτά τα εξωτερικά ερεθίσματα που διαμορφώνουν την συμπεριφορά του.

Προκειμένου να επιτευχθεί η διεργασία της μάθησης λοιπόν, είναι απαραίτητο να εμπεριέχει και τα κατάλληλα ερεθίσματα και κατά επέκταση είναι απαραίτητη η κατάλληλη διαμόρφωση του εξωτερικού μαθησιακού περιβάλλοντος, έτσι ώστε να επέλθουν οι επιθυμητές αλλαγές στην συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου. Εξάλλου, για τον συμπεριφορισμό, όπως έχει γίνει αντιληπτό, κύριο συστατικό επιτυχίας της μάθησης είναι το ερέθισμα που ενισχύει την επιθυμητή συμπεριφορά, συνεπώς μιλάμε για ένα μαθησιακό περιβάλλον ελέγχιμο ( Κολιάδης, 1996· Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Η συμπεριφοριστική θεωρία δεν έχει βέβαια ένα και ενιαίο περιεχόμενο, διότι εκφράζεται από περισσότερους του ενός εκπροσώπους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί και αναλυθεί δύο βασικά μοντέλα του συμπεριφορισμού σε ό,τι αφορά την διαδικασία μάθησης που μας αφορά, το μοντέλο της εξαρτημένης και το μοντέλο της συντελεστικής μάθησης. Το μοντέλο της εξαρτημένης μάθησης στηρίζεται από τον ιδρυτή της θεωρίας Watson αλλά και από τους Pavlov, Thorndike και Cuthrie (Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2011).

Για να κατανοήσουμε το μοντέλο της εξαρτημένης μάθησης, αναφέρουμε τον ισχυρισμό του Pavlov (1927) ότι ένα ανεξάρτητο ερέθισμα μπορεί να συνδεθεί με ένα

εξαρτημένο ερέθισμα, από την στιγμή που αυτά τα δύο συντελούνται την ίδια στιγμή. Ο οργανισμός αντιδράει ακούσια λοιπόν τόσο στο ανεξάρτητο ερέθισμα που προκαλεί μία ορισμένη συμπεριφορά, όσο και στο εξαρτημένο ερέθισμα, διότι ο οργανισμός έχει συνδέσει την ορισμένη συμπεριφορά του και με αυτό. Κλασικό παράδειγμα αποτελεί το πείραμα που διεξήγαγε ο Ραβλον σε έναν σκύλο, στον οποίο παρατηρείτο έκκριση σάλιου με το που άνοιγε η θύρα του φαγητού (ανεξάρτητο ερέθισμα). Όταν το εξαρτημένο αυτό ερέθισμα της τροφής συνδυάστηκε με το ανεξάρτητο ερέθισμα του ήχου ενός κουδουνιού ακριβώς πριν την παρουσίαση της τροφής, τότε παρατηρείτο και πάλι η έκκριση σάλιου. Με αυτόν τον τρόπο το ανεξάρτητο ερέθισμα μετατράπηκε σε πλήρως εξαρτημένο. Σύμφωνα με τον Καψάλη (2015) το ίδιο ακριβώς αποτέλεσμα μπορούμε να επιτύχουμε και στην εκπαιδευτική διεργασία μέσω του συγκερασμού ουδέτερων-ανεξάρτητων ερεθισμάτων, όπως για παράδειγμα ένα συγκεκριμένο μάθημα, και εξαρτημένων ερεθισμάτων, όπως η επίκριση ή τα εγκώμια του δασκάλου στο μάθημα αυτό. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας θα είναι είτε η ευχαρίστηση είτε η αντιπάθεια για το εν λόγω μάθημα.

Το μοντέλο της συντελεστικής μάθησης παρουσιάστηκε από τον Skinner, ο οποίος ουσιαστικά τροποποίησε την θεωρία του Ραβλον και αντικατέστησε την έννοια της πλήρους εξαρτημένης και μηχανικής συμπεριφοράς με αυτήν της διαμορφωμένης συμπεριφοράς μέσω επιλεκτικών ενισχύσεων ή κινήτρων. Εάν μία πράξη οδηγεί σε ενίσχυσή της (θετική), τότε αυτή η συμπεριφορά επαναλαμβάνεται ενώ, όταν η ενίσχυση είναι αρνητική, τότε έχουμε αποδυνάμωση αυτής της συμπεριφοράς (Βασκόλα & Νικολάου, 2012).

### **2.3.2. Διαδικασία και τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Στην τάξη, και σε ό,τι μας αφορά, στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχει επικρατήσει το ανωτέρω μοντέλο συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με την Παπαδήμα (2019) ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στην συμπεριφοριστική θεωρία είναι αυστηρά δομημένο και προσχεδιασμένο σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τους μαθησιακούς



στόχους. Η μαθησιακή διεργασία σε ένα συμπεριφοριστικό πρόγραμμα συντελείται μέσω της επανάληψης και της ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου, ο οποίος ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα ερεθίσματα. Το μοντέλο διδασκαλίας είναι καθαρά δασκαλοκεντρικό, ο εκπαιδευτής δημιουργεί μαθησιακές δραστηριότητες και κατευθύνει την μαθησιακή διεργασία. Η φύση της γνώση θεωρείται αντικειμενική και δεδομένη, ενώ απορρίπτεται η υποκειμενική γνώμη και εμπειρία του εκπαιδευόμενου.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς της συμπεριφοριστικής θεωρίας για την φύση και ποιότητα των πολύπλοκων και εξελιγμένων νοητικών δομών, από τη στιγμή που η μαθησιακή διεργασία αντιμετωπίζεται με τρόπο μηχανιστικό έχει ως αποτέλεσμα την έμφαση σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους ενισχύεται και διατηρείται η σχέση μεταξύ εξωτερικού ερεθίσματος και αντίδρασης. Σύμφωνα λοιπόν με την Παπαδήμα (2017), ο συμπεριφορισμός, παρά το γεγονός ότι έχει ερείσματα από τις φυσικές επιστήμες και προάγει την μάθηση μέσω της εμπειρίας και του πειράματος, έτσι όπως αυτά εκφράστηκαν από τον Dewey, δεν ενδιαφέρεται καθόλου για την εξακρίβωση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος δομεί εσωτερικά/νοητικά την γνώση και κατά επέκταση για τις διανοητικές διεργασίες που επιστρατεύει, παρά μόνο για την αντικειμενικά παρατηρήσιμη συμπεριφορά του και την τροποποίηση αυτής μέσω των προσφερόμενων από τον εκπαιδευτή μαθησιακών ερεθισμάτων.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Aspin αλλά και τον von Glasersfeld (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), η αρχή που υποστηρίζει ότι συμπεριφορισμός αποτελεί ουσιαστικά μία μαθησιακή διεργασία μέσω εμπειρίας έρχεται σε αντίθεση με τον τρόπο που ο συμπεριφορισμός προσεγγίζει την επιστήμη και κατά επέκταση την γνώση και την μάθηση, μέσω δηλαδή αποκλειστικά μίας εξωτερικά παρατηρήσιμης συμπεριφοράς. Έτσι λοιπόν, το νόημα της πρώτης αρχής εξασθενεί αφού είναι αδύνατον να υιοθετηθεί η άποψη ότι η επιστημολογία, και κατά επέκταση η γνώση, στηρίζεται και ερμηνεύεται μόνο με την

απεριόριστη πίστη στις αισθήσεις του ανθρώπου. Συνεπώς, η μάθηση μέσω της παρατήρησης και του πειραματισμού στην οποία δίδει έμφαση η θεωρία του συμπεριφορισμού δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική δίχως να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η προσωπικότητα, η ψυχολογία, και γενικά ο εσωτερικός κόσμος του εκπαιδευόμενου.

Όπως επισημαίνει ο Mayers όμως (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), η εστίαση που δίδει ο συμπεριφορισμός στην συσχέτιση μεταξύ εξωτερικού ερεθίσματος και αντίδρασης έχει ως αρνητικό επακόλουθο τον παραγκωνισμό των γνωστικών και ψυχολογικών διεργασιών, επικεντρώνοντας ουσιαστικά την προσοχή του στις εσωτερικές διεργασίες της αντίληψης και της μάθησης μέσω προβληματισμού, παράγοντες πολύ σημαντικούς για την αποτελεσματικότητα της μάθησης η έμφαση στους οποίους ωστόσο, σε συνδυασμό με την έμφαση σε μία εξωτερικά παρατηρήσιμη και όχι τόσο μία εσωτερική, καθιστά την ερμηνεία που συμπεριφορισμού για την μάθηση εξαιρετικά απλουστευτική.

Την παραπάνω μηχανιστική προσέγγιση της διδασκαλίας αλλά του ενήλικου εκπαιδευόμενου ως μέλους της μαθησιακής διεργασίας επιβεβαιώνει με τις απόψεις του και ο Skinner (2002), ο οποίος υποστηρίζει ότι μικρή σημασία έχει ο εσωτερικός και κατά επέκταση ο ψυχικός κόσμος των ανθρώπων, και ό,τι μας αφορά, των ενήλικων εκπαιδευόμενων, αφού, από τη στιγμή που θα δομηθεί ένα εξωτερικό περιβάλλον το οποίο θα παρέχει τα επιθυμητά εξωτερικά διδακτικά ερεθίσματα, έτσι ώστε να προκαλεί τις επιθυμητές αντιδράσεις από πλευράς εκπαιδευόμενων, τότε μπορεί πραγματικά να επιτευχθεί και η αντίστοιχη επιθυμητή συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου. Παρά το γεγονός λοιπόν ότι ο Skinner αποτελεί τον εισηγητή του λεγόμενου ριζοσπαστικού συμπεριφορισμού, ο οποίος, σε αντίθεση με τα μαθησιακά συμπεριφοριστικά μοντέλα των άλλων εκπροσώπων της θεωρίας, έδωσε έμφαση στα μαθησιακά κίνητρα των εκπαιδευόμενων (Μπονίδης, 2012), οι απόψεις του (2002), σχετικά με το κατά πόσο ο άνθρωπος είναι ένα ον το οποίο λειτουργεί αυτόνομα, με βάση την βούλησή του,

συνοψίζονται στο ότι ο άνθρωπος, και κατά επέκταση ο εκπαιδευόμενος, δεν διαμορφώνει ο ίδιος το εξωτερικό και εκπαιδευτικό του περιβάλλον αλλά αντιθέτως, μπορεί κάλλιστα να διαμορφωθεί ο ίδιος από αυτό, εφόσον το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από αποτελεσματική οργάνωση.

Ο Tyler με τη σειρά του (2013), έρχεται να επικυρώσει το παραπάνω χαρακτηριστικό της συμπεριφοριστικής θεωρίας, ότι πρόκειται δηλαδή για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο έχει ως πρωταρχικό του μέλημα την αλλαγή διάφορων μορφών συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου και την αντικατάστασή τους με άλλες, μέσω αυστηρά δομημένων, σαφών και μετρήσιμων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται λοιπόν για μία εκπαιδευτική θεωρία η οποία έχει ως επί το πλείστον ποσοτικό και όχι ποιοτικό πρόσημο σε ό,τι αφορά τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης από τον εκπαιδευόμενο και η οποία στηρίζεται στην πειθαρχία και στην προγραμματισμένη μαθησιακή διεργασία.

Στην συμπεριφοριστική θεωρία, εν αντιθέσει με τις προοδευτικές εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αυτός ο οποίος ενορχηστρώνει την μαθησιακή διεργασία και ασκεί τον απόλυτο έλεγχο σε ό,τι αφορά το μαθησιακό περιβάλλον με το να επιβάλλει αυστηρούς μαθησιακούς κανόνες. Έτσι, μπορεί ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει δυνητικά έναν ενεργό ρόλο κατά την μαθησιακή διεργασία, πραγματοποιώντας εξάσκηση επάνω στις εκάστοτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και δεχόμενος ανατροφοδότηση, αλλά πάντα υπό την προϋπόθεση ότι υφίσταται ένα αυστηρό πλέγμα εκπαιδευτικών κανόνων από τον εκπαιδευτή το οποίο περιορίζει στην ουσία την αυτονομία του εκπαιδευόμενου (Karavakou & Papadima, όπως αναφέρεται στο Kakana & Manoli, 2017).

Σε ένα συμπεριφοριστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων λοιπόν, παρά το γεγονός ότι μία από τις βασικές επιδιώξεις είναι η δημιουργία εκπαιδευομένων οι οποίοι θα νιώσουν στο τέλος την ανάγκη να μαθαίνουν καινούρια πράγματα και θα είναι οι ίδιοι ως

επί το πλείστον υπεύθυνοι για την ίδια τους την μάθηση, ο τρόπος με τον οποίο επιχειρείται αυτή η μαθησιακή αυτάρκεια και αυτονομία των εκπαιδευόμενων είναι εντελώς διαφορετικός από τις λεγόμενες προοδευτικές θεωρίες (Karavakou & Papadima, όπως αναφέρεται στο Kakana & Manoli, 2017). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που ασπάζονται την θεωρία του συμπεριφορισμού έχουν την τάση να ερμηνεύουν και να αντιλαμβάνονται τα διάφορα μαθησιακά δεδομένα και κατά επέκταση την μαθησιακή διεργασία εν συνόλω, με γνώμονα αποκλειστικά τον δικό τους προσωπικό διδακτικό σχεδιασμό και έλεγχο του μαθησιακού περιβάλλοντος ((Karavakou & Papadima, όπως αναφέρεται στο Kakana & Manoli, 2017).

Ακόμα, ένα βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοριστικής θεωρίας είναι ότι αποσκοπεί κατά κύριο στον κοινωνικό λειτουργισμό, στην απόκτηση δηλαδή από μέρος του ενήλικα εκπαιδευόμενου όλων εκείνων των χρήσιμων δεξιοτήτων και γνώσεων, οι οποίες θα αποβούν χρήσιμες για την ίδια την κοινωνία της οποίας ο εκπαιδευόμενος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος (Karavakou & Papadima, όπως αναφέρεται στο Kakana & Manoli, 2017).

Ο συμπεριφορισμός, παρά το γεγονός ότι εφαρμόζεται στην εκπαίδευση ακόμα και στις μέρες μας, έχει δεχθεί σφοδρή κριτική. Η παρατήρηση αλλά και η έρευνα αποκλειστικά της εξωτερικής συμπεριφοράς προσδίδει στον άνθρωπο μία εικόνα περισσότερο μηχανιστική και η μέθοδος εφαρμογής του ουσιαστικά καταργεί την ανθρώπινη εσωτερικότητα (Collins, 2005). Επίσης, όπως διατείνεται ο Φλουρής (2003) οι συμπεριφοριστικές θεωρίες οδηγούν σε γενικεύσεις τη στιγμή που τα πειράματα διεξήχθησαν κυρίως σε ζώα, για αυτόν τον λόγο απορρίπτονται από πολλούς, Τέλος, η θεωρία του συμπεριφορισμού δεν δίδει έμφαση στην φύση και στην ποιότητα της πολυδιάστατης μάθησης στην οποία βασικό ρόλο πρέπει να έχει η αυτενέργεια και η

πρωτοβουλία, αφού επιχειρεί να την προσεγγίσει καθαρά μετρήσιμα κριτήρια (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Παρά τις σφοδρές κριτικές που έχει δεχθεί η θεωρία, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικά η θεωρία του Skinner συνέβαλε καθοριστικά στο να διατυπωθούν με σαφήνεια εκείνη οι εκπαιδευτικοί στόχοι διδασκαλίας, βάσει των οποίων ο εκπαιδευτής μπορεί να ελέγχει κατά πόσο έχουν επιτευχθεί τα μαθησιακά αποτελέσματα (Κασσωτάκης & Φλούρης, 2013). Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2012) τα σημερινά προγράμματα σπουδών που αποτελούνται από σκοπούς και στόχους βασίστηκαν στον συμπεριφορισμό και αναπτύχθηκαν στην Αμερική από την δεκαετία του 50 και έπειτα, εξαιτίας του Σπούτινγκ σοκ (1957). Τα προγράμματα αυτά ουσιαστικά επιχείρησαν να συστηματοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζοντας τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς στόχους και κατά επέκταση τις μαθησιακές εμπειρίες σε συνδυασμό με την πρέπουσα διδακτική μεθοδολογία κάθε στόχου, ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματικά, και αυτό να αποτυπωθεί και στον έλεγχο επίτευξης. Η πιο διαδεδομένη ταξινόμια σκοπών και στόχων είναι αυτή του Benjamin Bloom.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί άλλωστε, ότι ο συμπεριφορισμός και γενικότερα οι δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές θεωρίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για μία αρχική, σχετικά χαμηλού γνωστικού επιπέδου μάθηση, η οποία όμως μπορεί να αποτελέσει την βάση για την μετέπειτα κατάκτηση πολύπλοκων και αναπτυγμένων μορφών μάθησης (Παπαδήμα, 2019).

## **2.4.Η Μετασχηματίζουσα μάθηση**

### **2.4.1.Θεωρητικές αφετηρίες επιρροής**

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως επισημαίνει και ο Mezirow (2000), αποτελεί μία εκπαιδευτική θεωρία με διάφορες θεωρητικές προσλαμβάνουσες. Αυτός είναι και ο λόγος που κατά τον ίδιο, η συγκεκριμένη θεωρία δεν μπορεί και δεν θα πρέπει να

θεωρείται μία καθολική θεωρία παντός καιρού, αφού η επιστήμη, όπως επεσήμανε και ο Kuhn (1962), αποτελεί πολιτισμική ανθρώπινη κατασκευή και για αυτό είναι κάτι το οποίο εξελίσσεται και αναπτύσσεται συνεχώς μέσα στον χρόνο.

Σύμφωνα με τον Mezirow (2000:14), η μετασχηματίζουσα μάθηση, στηρίζεται σε στόχους που πηγάζουν από το ρεύμα του Διαφωτισμού, αυτοί οι στόχοι αφορούν στην κριτική απελευθέρωση του ανθρώπου, στην άρση των επικοινωνιακών εμποδίων και στην ενίσχυση της ικανότητας για αυτονομία και αυτοκαθορισμό, μέσω του κριτικού διαλόγου και στοχασμού.

Οι βασικές θεωρητικές αφηρητές επιρροές της θεωρίας, *early influences*, σύμφωνα με τον Mezirow (2000) είναι πέντε, ανάμεσα φυσικά σε πολλές άλλες, οι οποίες είναι οι εξής:

1) Από τις σημαντικές επιρροές δεν θα μπορούσε να απουσιάζει το έργο του Freire περί ριζοσπαστικής εκπαίδευσης (όπως αναφέρεται στο Mezirow:13) όπου εκφράστηκε η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Η επιρροή αυτή είναι καθοριστική για την μετασχηματίζουσα μάθηση, αφού και αυτή έχει ως στόχο την αφύπνιση και τον μετασχηματισμό των υφιστάμενων αντιλήψεων του εκπαιδευόμενου. Κατά αυτόν τον τρόπο, όπως διατείνεται και ο Κόκκος (2010), οι εκπαιδευόμενοι ενδυναμώνονται σε ό,τι αφορά στην αυτόνομη δράση τους, η οποία εξυπηρετεί τις ανάγκες και τα όποια ενδιαφέροντά τους και επίσης, η αναδόμηση των παραδοχών τους τους παρωθεί σε ανάλογη δραστηριοποίηση αποδέσμευσης από το κυρίαρχο κοινωνικό πλαίσιο καταπίεσης. Σημαντική επιρροή στην δόμηση της μετασχηματίζουσας μάθησης άσκησε επίσης και το έργο *Δέκα επιστολές σε αυτούς που τολμούν να διδάξουν* (όπως αναφέρεται στο Mezirow, 2000:144-145), όπου ο Freire απευθύνεται σε καθηγητές και τονίζει την σημασία της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης μέσω της ενεργητικής διδασκαλίας και της αναγνώρισης των διαφορετικών και ποικίλων τρόπων μάθησης του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Κατά αυτόν

τον τρόπο οι καθηγητές θα οδηγηθούν στην αναδιάρθρωση των αντιλήψεών τους σε ό,τι αφορά πολλούς τομείς της ζωής τους.

2) Η έννοια του παραδείγματος, έτσι όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον προαναφερθέντα Thomas Kuhn (όπως αναφέρεται στο Mezirow, 2000:13) η οποία έννοια διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή της μέχρι τότε άκρως θετικιστικής επικρατούσας εικόνας για την επιστημονική εξέλιξη, αφού με το παράδειγμά του προσέδωσε υψίστη σημασία στο εκάστοτε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου εξελίσσονται οι επιστημονικές θεωρίες, οι οποίες, με βάση την έννοια του παραδείγματος, αποτελούνται από θεωρητικές παραδοχές και νόμους, τα οποία δεν έχουν καθολική και αιώνια ισχύ, αλλά είναι προϊόντα της επικρατούσας επιστημονικής αλήθειας που υιοθετεί η εκάστοτε επιστημονική κοινότητα μίας συγκεκριμένης κοινωνίας.

3) Οι απόψεις και το έργο περί εκπαίδευσης ενήλικων του ψυχιάτρου και ψυχοθεραπευτή Roger Gould, το οποίο δίδει έμφαση στην εξέλιξη και ανάπτυξη του ανθρώπου κατά την ενήλικη πορεία του. Καθοριστικής σημασίας για τον Mezirow απετέλεσε το έργο του Transformations: Growth and Change in Adult Life (όπως αναφέρεται στο Mezirow, 2000:13 ).

4) Η πιο ισχυρή ίσως επιρροή της εξέλιξης μετασχηματίζουσας μάθησης είναι αυτή ενός ακόμη εκπροσώπου της κριτικής θεωρίας, πιο σύγχρονου, του Γερμανού φιλοσόφου Jurgen Habermas (Mezirow, 2000:13), ο οποίος, με την ανάπτυξη της θεωρίας του περί ορθολογικού διαλόγου (1997), έθεσε στο επίκεντρο την κριτική σκέψη για την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ανθρώπου και τόνισε την ύψιστης σημασίας συμβολή της κριτικής και ηθικής διαλογικής συζήτησης προς αυτήν την κατεύθυνση.

5) Βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης απετέλεσαν εύλογα επίσης οι απόψεις των εκπροσώπων της κριτικής θεωρίας της λεγόμενης σχολής της Φρανκφούρτης (Mezirow, 2000:13), όπως για παράδειγμα οι Horkheimer (1947), Adorno (1973) , Marcuse (1964),

(όπως αναφέρεται στο Mezirow, 2000:128), που θεωρούσε, όπως ακριβώς και ο Freire μετέπειτα, ότι η κριτική σκέψη, ο κριτικός διάλογος και στοχασμός, έννοιες κλειδιά για την μετασχηματίζουσα μάθηση, αποτελούν το όπλο απόρριψης της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας (Mezirow, ό.π.). Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι Mezirow, παρά το γεγονός ότι θεωρεί τον κριτικό στοχασμό ως αναπόσπαστο κομμάτι της μετασχηματίζουσας μάθησης, δεν τον θεωρεί ως συνώνυμό της (Mezirow, 2000:125), αφού ο όρος κριτικός, προϋποθέτει μία βαθύτερη ανάλυση των παραδοχών του ανθρώπου, η οποία θα τον βοηθήσει στην αναδόμησή τους, πράγμα όμως που δεν συμβαίνει συνέχεια, όπως στην περίπτωση για παράδειγμα του απλού στοχασμού.

Άλλες θεωρητικές αφετηρίες επιρροής μπορούν να θεωρηθούν οι John Dewey, ως εκπρόσωπος της προοδευτικής εκπαίδευσης, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, το φιλοσοφικό ρεύμα του πραγματισμού, με βασική επιρροή τον εκπρόσωπό του William James, η συστημική ανάλυση με ιδιαίτερη έμφαση στο έργο του Gregory Bateson και τις ιδέες του περί μαθησιακής διεργασίας των ενήλικων εκπαιδευόμενων, αλλά και η θεωρία της αυτοαντίληψης, έτσι όπως αυτή εκφράστηκε από τον ψυχολόγο Robert Kegan, η οποία επικεντρώνεται στην ερμηνεία που αποδίδουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στις εμπειρίες τους και έτσι ενισχύουν την ανάπτυξή τους (Βαλλιάνος, 2000· Βαλλιάνος, 2007· Γεωργίου, 1998· Illeris, 2004· Mezirow, 1985· Mezirow, 1990· Mezirow, 1991, όπως αναφέρεται στο Λιντζέρης, 2007).

#### **2.4.2. Αντιπροσωπευτικές έννοιες**

Από την παραπάνω παρουσίαση των κύριων θεωρητικών αφετηριών της μετασχηματίζουσας μάθησης, διαφάνηκε ότι η κυρίαρχες έννοιες είναι αυτές των κριτικού στοχασμού και διαλόγου. Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το πιο ισχυρό όπλο με την χρήση του οποίου ο εκπαιδευόμενος θα καταφέρει να θέσει σε αμφισβήτηση τις ήδη υπάρχουσες στάσεις και αντιλήψεις τους και την κοσμοθεωρία τους γενικότερα. Μέσω της



αμφισβήτησης αυτής, θα αποκτήσει μία ολοκληρωμένη εικόνα για το κατά πόσο το σύστημα αξιών που ακολουθεί καθίσταται επαρκές και κατάλληλο ή χρειάζεται μερική ή ακόμα και ολική αλλαγή. Η ικανότητα αυτής της κριτικής συνειδητοποίησης επέρχεται μέσω εσωτερικού κριτικού διαλόγου του εκπαιδευόμενου με τον εαυτό του, με την αξιοποίηση του οποίου επιχειρεί να δομήσει μία κοσμοθεωρία που θα τον οδηγήσει στην αλήθεια και στην ουσία των πραγμάτων, στον μετασχηματισμό των αντιλήψεών του (Mezirow, 2006).

Ο τρόπος με τον οποίο είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων φέρνει στο προσκήνιο μία ακόμα βασική έννοια της θεωρίας, αυτήν της εμπειρίας. Όπως υποστηρίζει ο Mezirow (2006) η εμπειρία, η δραστηριοποίηση δηλαδή του εκπαιδευόμενου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να αντιληφθεί την δέσμευσή του από ενδεχόμενες προβληματικές αντιλήψεις και στάσεις ζωής και κατά επέκταση την μεγάλη ανάγκη να απαλλαχθεί από αυτές. Αυτή η ανάγκη δεν θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή αποτελεσματικά μέσα από μία καθαρά θεωρητική και στεία μάθηση δίχως ουσία, τουναντίον, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο στην διαπίστωση της αφετηρίας και των συνεπειών της κοσμοθεωρίας του με σκοπό την κριτική αποτίμησή της.

Η έμφαση στην εμπειρία με σκοπό τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων του εκπαιδευόμενου αναδύει με την σειρά της ακόμα μία σημαντική έννοια της θεωρίας, αυτής του πλαισίου αναφοράς, εντός του οποίου ο εκπαιδευόμενος διαμορφώνει τις διάφορες αντιλήψεις του, την προσωπικότητά του, αφομοιώνει τις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες και τα ηθικά συστήματα και αξίες που καθορίζουν την σκέψη και την ζωή του (Mezirow, 2006). Η υιοθέτηση των διάφορων κοινωνικών αξιών και πεποιθήσεων και, ως εκ τούτου, η υπέρπυσα καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου αποτελεί την λεγόμενη κατά τον ίδιο εργαλειακή μάθηση ενώ η νοηματοδότηση και ερμηνεία των εμπειριών του σε σχέση με τους άλλους αποτελεί την επικοινωνιακή μάθηση. Την κατηγοριοποίηση αυτή της μάθησης

ο Mezirow την υιοθέτησε από τον Habermas (1971) ο οποίος, όπως αναφέρθηκε, απετέλεσε και μία από τις κύριες επιρροές της θεωρίας και ο οποίος εισηγήθηκε την τρίτη κατηγορία της απελευθερωτικής μάθησης, την οποία ο Mezirow ενέταξε στην μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 2006 · Κουλαουζίδης, 2007).

#### **2.4.3. Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσω της Μετασχηματίζουσας μάθησης**

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991) ο κριτικός στοχασμός στηρίζεται στις εξής λειτουργίες. Στο να είμαστε σε θέση να σκεφτόμαστε, να αμφιβάλουμε για κάτι, να αξιολογούμε και να επαναπροσδιορίζουμε τις ενδότερες κοινωνικά δημιουργημένες παραδοχές, αντιλήψεις, και αξίες που βασίζονται στην εκάστοτε ατομική πρόσληψη της εμπειρίας μας. Οφείλουμε να αντιλαμβανόμαστε την διαδικασία της σκέψης-στοχασμού σαν μία επιτηδευμένη και επιδιωκόμενη διαδικασία επαναξιολόγησης της ήδη προηγούμενης κατακτημένης γνώσης, έτσι ώστε με αυτόν τον τρόπο να καταφέρουμε να εντοπίσουμε τις διαστρεβλώσεις αυτής και να προχωρήσουμε σε διόρθωσή τους. Η πλήρης μετασχηματίζουσα μάθηση δύναται να επέλθει μόνο όταν καταφέρει ο εκπαιδευόμενος να επαναπροσδιορίσει τις βασικές του πεποιθήσεις, κάτι που ουσιαστικά αποτελεί το τελευταίο και πιο ουσιαστικό στάδιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, πριν το οποίο συντελούνται η διαδικασία αλλαγής περιεχομένου των σκέψεών μας και η αλλαγή των δράσεων, βάσει των οποίων κατακτάμε την εκάστοτε γνώση μέσω εμπειρίας. Από τη στιγμή που αυτά τα δύο στάδια, από την αλλαγή γενικότερης θεώρησης των πραγμάτων, στηριχθούν στον παράγοντα του κριτικού στοχασμού, τότε θα ολοκληρωθεί και η μαθησιακή διαδικασία με την προαναφερθείσα αλλαγή της συνολικής πρόσληψης του κόσμου.

Ο Mezirow λοιπόν (1991) θεωρεί ότι ο κριτικός στοχασμός που αφορά την διεργασία πρόσληψης των πραγμάτων και ο στοχασμός αλλαγής του περιεχομένου των αντιλήψεών μας, αποτελούν ουσιαστικά καθημερινά φαινόμενα τα οποία διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στον μετασχηματισμό της σκέψης μας και της συνολικής θεώρησης των

πραγμάτων. Η επίτευξη της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, σε ό,τι αφορά τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, δύναται να στηριχθεί στην ενθάρρυνση της ανάδυσης του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, κύριο και διαρκές μέλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων κατά τον Mezirow, αποτελεί η ουσιαστική διευκόλυνση του κριτικού στοχασμού.

Θα πρέπει όμως σε αυτό το σημείο να διασαφηνιστεί τι ακριβώς είναι η έμφαση στην ανάδυση του κριτικού στοχασμού για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο Mezirow (1990) θεωρεί ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων, σε αντίθεση με την παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση, μία πληροφορία αποτελεί απλώς έναν επιπλέον αρωγό της μαθησιακής διαδικασίας. Επειδή ακριβώς ο ενήλικος, σε αντίθεση με ένα παιδί, φέρει ένα πολύ σημαντικό υπόβαθρο ήδη κατακτημένων εμπειριών μαζί του στη μαθησιακή διαδικασία, για να αφομοιωθεί μία νέα πληροφορία, θα πρέπει ακριβώς αυτή να μπορέσει να συνδεθεί άρρηκτα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και γενικά με τις αυτές τις πρότερες εμπειρίες που φέρει.

Κατά συνέπεια, ένας εκπαιδευτής ενηλίκων κατά τον Mezirow (1997) πρέπει να επιδεικνύει συνεχώς μία εξαιρετικά υπεύθυνη στάση και επιδεξιότητα όσον αφορά στην δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων των οποίων πρώτη προτεραιότητα αποτελεί η ύπαρξη κατάλληλα σχεδιασμένων εμπειριών που να προάγουν την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η μαθησιακή διαδικασία η οποία ενισχύει τον κριτικό στοχασμό, τον διάλογο αλλά και την ανάκυψη υποθετικών προβλημάτων στα οποία ο εκπαιδευόμενος πρέπει να δώσει μία λύση, δε μπορεί παρά να είναι μαθητοκεντρική, συμμετοχική και να περιέχει σε υψηλό βαθμό την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ των εκπαιδευόμενων όσο και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Η ως άνω πεποίθηση του Mezirow αποτελεί ένα πολύ επίκαιρο ζήτημα ειδικά τα τελευταία χρόνια όπου η εκπαίδευση και ως εκ τούτου η μαθησιακή διαδικασία έχει κατακτήσει να δίνει σε πολύ μεγάλο έμφαση στην εργαλειακή μάθηση, η οποία βασίζεται

σε μαθησιακά αποτελέσματα και σε στόχους, τα οποία ανταποκρίνονται στην ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας. Δίδεται έμφαση εν ολίγοις στην κατάρτιση, η οποία προάγει την μηχανική μάθηση μίας δεξιότητας, αλλά δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητική στον μετασχηματισμό της ανθρώπινης προσωπικότητας, αφού είναι ως επί τω πλείστον μηχανική δραστηριότητα, σημαντική μεν, μηχανική δε (Mezirow, 1989).

Η μάθηση λοιπόν σύμφωνα με τον Mezirow (1990) δεν πρέπει να αποτελεί μία δέσμη τεχνικών γνώσεων οι οποίες ουσιαστικά πωλούνται από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο. Τουναντίον, οι εκπαιδευτές θα έπρεπε να δίδουν περισσότερη έμφαση στο σύνολο της μαθησιακής-εκπαιδευτικής διαδικασίας-από τη στιγμή που μία μαθησιακή διαδικασία μπορεί κάλλιστα να ενσωματώνει το στοιχείο της κατάρτισης-και πιο συγκεκριμένα στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων. Εφόσον οι εκπαιδευτές υιοθετήσουν την παραπάνω αντίληψη, δέχονται επακόλουθα ότι η ουσιαστική μάθηση δε μπορεί να εξομοιώνεται ούτε σε αυστηρά προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους ίδιους για τον κάθε εκπαιδευόμενο, ούτε στους γραπτούς διαγωνισμούς, ούτε γενικά σε μία συστηματική και μετρήσιμη αλλαγή της συμπεριφοράς, επάνω στην οποία στηρίζεται η θεωρία του συμπεριφορισμού που θίξαμε στον πρόλογο. Για τον Mezirow (1990), η ενθάρρυνση και η διευκόλυνση του κριτικού στοχασμού συνεπάγεται μία πάρα πολύ σημαντική και απελευθερωτική διαδικασία να ενισχυθεί η προσπάθεια αντίστασης απέναντι στην προαναφερθείσα τεχνοκρατική αντίληψη που διέπει την εκπαίδευση στις μέρες μας, η οποία καταστρατηγεί την κριτική σκέψη και στηρίζεται στην προκατάληψη όσον αφορά την προσωπική αλλαγή του ανθρώπου και προάγει τον ατομοκεντρισμό.

Η εικόνα που ο Mezirow (1998) διαθέτει για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων αποτυπώνεται στην εξής άποψη. Εάν κάποιος επιθυμεί να είναι εκπαιδευτής ενηλίκων, τότε αυτό σημαίνει να πράττει με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελεί πρότυπο κριτικού στοχασμού για τον ενήλικα εκπαιδευόμενο, να τον ανατροφοδοτεί, να τον φροντίζει και να αποτελεί

αρωγό στο ταξίδι του προς την μετασχηματίζουσα μάθηση. Επιπροσθέτως, ο Mezirow, αντιλαμβανόμενος την εκπαίδευση ως πεδίο σκέψης και δράσης, πραγματοποιεί έκκληση προς τους εκπαιδευτές ενηλίκων να αντιληφθούν με πιο αποτελεσματικό τρόπο την σημασία του κριτικού στοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το κύριο συστατικό προκειμένου να μάθει κανείς να σκέφτεται ελεύθερα για τον εαυτό του, απελευθερωμένος από προκαταλήψεις σχετικά με τον κόσμο και τον ίδιο, αποτελεί η ύπαρξη κριτικής σκέψης.

Τέλος, ο Mezirow (2007), επισημαίνει τη σημασία του κριτικού στοχασμού στην μαθησιακή διαδικασία τονίζοντας πως αποτελεί ένα πολύ δυνατό και σημαντικό όπλο στην αναδιαμόρφωση της ιδεολογίας, ακόμα και στον κριτικό έλεγχο και την αξιολόγηση από μέρος του εκπαιδευόμενου, του τρόπου με τον οποίο οι διάφοροι φορείς ασκούν την εξουσία, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος καλώς ή κακώς ασκεί μία μορφή εξουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία .

### **3.Σύγκριση Μετασχηματίζουσας μάθησης και Συμπεριφοριστικής**

#### **θεωρίας**

#### **Εισαγωγή**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε μία συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων φιλοσοφικών εκπαιδευτικών θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ακολουθεί η σύγκριση των δύο εκπαιδευτικών θεωριών που αποτελούν το κυρίως θέμα της εργασίας, της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού, σύγκριση μέσα από την οποία θα αναδειχθούν οι σημαντικές διαφοροποιήσεις τους, αλλά και η αναγκαιότητα συνδυασμού τους στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές θεωρίες προς σύγκριση, το να καταστεί σαφές δηλαδή ότι, παρά τις πολλές υφιστάμενες αντιθέσεις τους, εξαιτίας των οποίων θα μπορούσε εύλογα να υποθέσει κανείς με μία πρώτη ματιά ότι είναι εντελώς ασυμβίβαστες μεταξύ τους, μπορούν κάλλιστα να αξιολογηθούν παράλληλα από τον εκπαιδευτή ενηλίκων κατά την διδακτική πράξη, με την διδακτική συμπίεση μάλιστα αυτή να καθίσταται, όπως θα φανεί στο τέλος, τις περισσότερες φορές απαραίτητη.

#### **3.1.Λόγοι επιλογής των δύο θεωριών προς σύγκριση**

Προκειμένου να ακολουθήσει το κυρίως κεφάλαιο αυτής της εργασίας, που είναι ουσιαστικά το πεδίο σύγκρισης μεταξύ των δύο θεωριών, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν εν συντομία οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεωριών μάθησης και όχι κάποιων άλλων. Ένας λόγος για τον οποίο προκρίθηκε η επιλογή της μετασχηματίζουσας μάθησης ως μίας προοδευτικής εκπαιδευτικής θεωρίας προς σύγκριση, είναι το ότι αποτελεί μία σχετικά προσφάτως ανεπτυγμένη εκπαιδευτική θεωρία. Συγκεκριμένα, η θεωρία ξεκίνησε να θεμελιώνεται από τον Mezirow τη δεκαετία του 1970, όταν ο ίδιος, σύμφωνα με την Cranton (1994), διεπίστωσε κατά την διεξαγωγή μίας εκπαιδευτικής έρευνας ότι το πεδίο της εκπαίδευσης

ενηλίκων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στον προσωπικό μετασχηματισμό των αντιλήψεων, στον οποίο εστίασε και έρευνα αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου. Η θεωρία του ολοκλήρωσε τυπικά την ανάπτυξή της το 1990 με την έκδοση του έργου *How critical reflection triggers Transformative Learning*, ωστόσο συνέχισε να δέχεται προσθήκες τόσο από τον ίδιο τον Mezirow με μετέπειτα δημοσιεύσεις και εκδόσεις του αλλά και μέσω των απαντήσεων που έδινε στις εκάστοτε κριτικές, άρθρα για τις οποίες δημοσιεύονται μέχρι και σήμερα (Taylor, 2017). Πρόκειται λοιπόν για μία θεωρία για την οποία έρευνες διεξάγονται και στην σύγχρονη εποχή.

Σε ό,τι αφορά στις υπόλοιπες προοδευτικές εκπαιδευτικές θεωρίες, πέρα από το γεγονός ότι η θεωρητική τους αφετηρία είναι παλαιότερη, κάποιες όπως ο ανθρωπισμός μπορεί να πρεσβεύουν εξαιρετικά μαθητοκεντρικές αξίες αλλά το πεδίο εφαρμογής τους είναι ρευστό, από την άποψη ότι δίνουν τόσο μεγάλη βαρύτητα στην αυτονομία και αυτενέργεια με αποτέλεσμα την έλλειψη σαφούς διδακτικού προορισμού και στοχοθεσίας (Παπαδήμα, 2019). Η ίδια ακριβώς ρευστότητα διδακτικού προσανατολισμού παρατηρείται και στην προοδευτική θεωρία, η οποία, πέρα από το γεγονός ότι θεωρείται πλέον ξεπερασμένη και δεν υπάρχουν σύγχρονοι στοχαστές που να την ασπάζονται πλήρως (Παπασταμάτης, 2010), σύμφωνα με τον Rohrs (1984), έχει επικριθεί εντόνως για ιδεαλιστική και λανθασμένη προσέγγιση της ελευθερίας του εκπαιδευόμενου και για υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτή και της μάθησης ορισμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων, γεγονός που οδηγεί στην έλλειψη κανόνων και πειθαρχίας και άρα στην αναρχία. Αλλά και η συντηρητική φιλελεύθερη θεωρία, εάν και αποσκοπεί στο να δημιουργήσει έναν πνευματικά ανεξάρτητο και ελεύθερο εκπαιδευόμενο μέσω ολιστικής εκπαίδευσης, ικανό να μεταδίδει την γνώση και να την επεξεργάζεται, δίνει τόσο μεγάλη έμφαση στο πνεύμα και στις ακαδημαϊκές γνώσεις (με έμφαση στα κλασικά γράμματα), έτσι ώστε καθίσταται ακατάλληλη για την επαγγελματική εκπαίδευση, όπου η πράξη

διαδραματίζει πολύ πιο καθοριστικό ρόλο στην μάθηση από ό,τι η γνώση. Έτσι λοιπόν, υποτιμώνται οι καθημερινότητα και η πρακτική άσκηση, με αποτέλεσμα την δυσαρμονία της εκπαιδευτικής διεργασίας με την καθημερινότητα (Jarvis, 2005· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Για αυτόν ακριβώς τον λόγο επιλέχθηκε ο συμπεριφορισμός από τις συντηρητικές εκπαιδευτικές θεωρίες, διότι έχει αυστηρή στοχοθεσία ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και βασική του επιδίωξη είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου, μέσω ερεθισμάτων που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον και συγκεκριμένα από τον εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος, ως κατεξοχόν φορέας μίας αυθύπαρκτης γνώσης, επιλέγει τα κατάλληλα κάθε φορά εκπαιδευτικά ερεθίσματα ώστε να προκληθεί η εκάστοτε επιθυμητή αντίδραση του εκπαιδευόμενου (Παπαδήμα, 2017, 2019).

Η ύπαρξη στοχοθεσίας μπορεί να εντοπιστεί, πέρα από τον συμπεριφορισμό, και στην θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, της οποίας βασική επιδίωξη, δεν αποτελεί η αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων μέσω ερεθισμάτων από το εξωτερικό περιβάλλον όπως στον συμπεριφορισμό (Παπαδήμα, 2017, 2019), αλλά ο μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων, μέσω του κριτικού στοχασμού και διαλόγου (Mezirow, 1991), χωρίς την ύπαρξη αυστηρών και όμοιων διδακτικών στόχων για όλους του εκπαιδευόμενους αλλά και την αυστηρή πειθαρχία και την συνεχή διδακτική αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, η οποία ουσιαστικά θα μετράει το κατά πόσο η συμπεριφορά τους άλλαξε και άρα ο διδακτικός στόχος επιτεύχθηκε (Mezirow, 1990). Φυσικά, και στον εποικοδομισμό υπάρχουν διδακτικοί στόχοι, όμως σε αυτή την περίπτωση η έμφαση δίνεται στην ανακατασκευή και ανακάλυψη του κόσμου από τους εκπαιδευόμενους (Παπαδήμα, 2017) και όχι στον μετασχηματισμό ενός δυσλειτουργικού πλαισίου αναφοράς, όπως στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης, κάτι το οποίο έρχεται σε ακόμη μεγαλύτερη αντίθεση με την διδακτική επιδίωξη της συμπεριφοριστικής θεωρίας. Το γεγονός λοιπόν ότι και στις δύο θεωρίες υφίστανται διδακτικοί στόχοι τους



οποίους όμως συλλαμβάνουν με εντελώς διαφορετικό τρόπο, με τον συμπεριφορισμό να προκρίνει την αλλαγή της συμπεριφοράς μέσω αυστηρά μετρήσιμων διδακτικών στόχων και την μετασχηματίζουσα μάθηση τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων μέσω μίας ήπιας στοχοθεσίας, απετέλεσε άλλο έναν λόγο επιλογής αυτών των θεωριών.

Ακόμη ένας λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν αυτές οι δύο θεωρίες προς σύγκριση αποτελεί το πεδίο εφαρμογής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα, μέσα από την οποία καθίσταται ξεκάθαρη διδακτική διαφοροποίηση που επικρατεί ως προς την έμφαση στους βασικούς εκπαιδευτικούς πυλώνες: τη φύση της μάθησης, τον εκπαιδευόμενο, τον εκπαιδευτή αλλά και την διδακτική προσέγγιση.

Και οι δύο θεωρίες χαρακτηρίζονται από την μεγάλη εφαρμογή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία φυσικά πρεσβεύουν τις προδιαγραφές που εκφράζονται από αυτές . Όπως θα φανεί και παρακάτω, η μετασχηματίζουσα μάθηση χρησιμοποιείται σε πολλά επιστημονικά πεδία (Ραδαίου, 2018), των οποίων η εκπαιδευτική προσέγγιση λαμβάνει υπόψιν τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και τις αξιοποιεί με απώτερο στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί με τον αντίστοιχο μετασχηματισμό διάφορων προκαταλήψεων των ανθρώπων τόσο για τον ίδιο τον εαυτό, όσο και για κοινωνικά θέματα, μέσω του κριτικού στοχασμού και διαλόγου. Τον κύριο ρόλο στην μαθησιακή διεργασία τον κατέχει ο εκπαιδευόμενος και οι ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του, οι οποίες αξιοποιούνται προκειμένου να διαφανούν ενδεχόμενες πνευματικές αγκυλώσεις και να μετασχηματιστούν σε αντιλήψεις τέτοιες που επιτρέπουν μία καλύτερη και ομαλότερη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, ενώ ο εκπαιδευτής έχει καθαρά καθοδηγητικό ρόλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο διδακτικός του ρόλος αίρεται. Ένα τέτοιο παράδειγμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενηλίκων που βασίζεται στην μετασχηματίζουσα μάθηση, θα μπορούσε να

είναι ένα πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ για την ευαισθητοποίηση του γενικού πληθυσμού για τους πρώην χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών. Στο εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο επίκεντρο δεν βρίσκεται τόσο το τι ακριβώς θα διδαχθεί, πότε αλλά και πως, δεν υπάρχει δηλαδή τόσο αυστηρή στοχοθεσία, αλλά ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, ο οποίος μέσα από την καθοδήγηση και τον διάλογο με τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους αλλά και μέσα από βιωματικές ασκήσεις, θα προσπαθήσει να κάμψει τυχόν κοινωνικές προκαταλήψεις.

Ο συμπεριφορισμός από την άλλη, βρίσκεται στο εντελώς αντίθετο άκρο ως προς την βαρύτητα που δίνεται στους βασικούς διδακτικούς πυλώνες. Χρησιμοποιείται ευρέως σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων καθαρά επαγγελματικής και πρακτικής φύσεως, και αποτελεί την κατεξοχήν διδακτική προσέγγιση στον στρατό (Παπασταμάτης, 2010). Στις ανωτέρω περιπτώσεις υπάρχουν αυστηροί και πλήρως προδιαγεγραμμένοι διδακτικοί στόχοι ως προς το τι θα διδαχθεί, πότε, με ποιόν τρόπο αλλά και πως το μαθησιακό αποτέλεσμα θα αποτυπωθεί στην συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων. Το επίκεντρο σε αυτή την περίπτωση είναι ο εκπαιδευτής ενηλίκων ο οποίος αποφασίζει μονομερώς το διδακτικό υλικό αλλά και την σειρά και τον τρόπο με τον οποίο αυτό θα διδαχθεί, ενώ νοείται και ως παντογνώστης, αυτός ο οποίος κατέχει την γνώση και μπορεί να την μεταδώσει στον αδαή εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευόμενος δεν έχει ενεργητικό ρόλο στην μαθησιακή διεργασία, αναμένει να του μεταδοθεί η γνώση η οποία είναι κτήμα μονάχα του εκπαιδευτή μέχρι εκείνη τη στιγμή και η οποία είναι αντικειμενική και έχει δική της μοναδική υπόσταση, υπάρχει ανεξάρτητα τόσο από τον εκπαιδευτή, όσο και από τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος οφείλει να την κατακτήσει. Αυτό που επιχειρείται από τον εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η απόκτηση μία συγκεκριμένης δεξιότητας ή γνώσης από τον εκπαιδευόμενο, μέσω της πρακτικής εξάσκησης, της επανάληψης, της επιβράβευσης και της τιμωρίας αλλά και της πειθαρχίας (Good & Brophy, 1995 · Παπαδήμα, 2017, 2019 ). Ένα πρακτικό παράδειγμα που

προαναφέρθηκε είναι η στρατιωτική εκπαίδευση, όπου ο φαντάρος υπακούει εντολές, δεν έχει καμία δυνατότητα παρέμβασης στο στρατιωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ οφείλει να επιδεικνύει πειθαρχία και να ακολουθεί ένα αυστηρά δομημένο και προϋπάρχον στρατιωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο αποσκοπεί ιδιαίτερα στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων μέσω αυστηρών ασκήσεων αλλά και σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο ηθικής διαμόρφωσης χαρακτήρα το οποίο πλαισιώνεται από αντίστοιχες δραστηριότητες.

Με βάση τα παραπάνω, και στον συμπεριφορισμό, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο των θεωριών, λαμβάνονται υπόψιν οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, αλλά συνήθως με λανθάνοντα και όχι εμφανικό τρόπο (Παπαδήμα, 2017), ο οποίος πολλές φορές μάλιστα είναι μηχανιστικός και καταστρατηγεί την ανθρώπινη εσωτερικότητα του εκπαιδευόμενου (Collins, 2005). Παρόλα αυτά, ακόμα και στο πολύ αυστηρό παράδειγμα εφαρμογής του συμπεριφορισμού που παρατέθηκε, μία από τις βασικές επιδιώξεις είναι η απόκτηση συγκεκριμένων ηθικών αντιλήψεων μέσω καθαρά εμπειρικής εκπαίδευσης, κάτι που στηρίζεται στην αξιοποίηση της εμπειρίας ενώ έχει παράλληλα και θεωρητική υπόσταση, η έμφαση που δίνεται ωστόσο στον έλεγχο του εκπαιδευτή και στα εξωτερικά διδακτικά ερεθίσματα οδηγούν πολλές φορές στον παραγκωνισμό του ψυχισμού των εκπαιδευόμενων, ενώ δεν επιχειρείται κανένας μετασχηματισμός ήδη υπάρχουσών αντιλήψεων ή ευαισθητοποίηση επάνω σε κοινωνικά θέματα.

Τέλος, ένας βασικός λόγος που επιλέχθηκε η μετασχηματίζουσα μάθηση ως μία προοδευτική εκπαιδευτική θεωρία προς σύγκριση είναι ότι, με βάση την μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας (Conti, 2007· Merriam & Caffarella, 2005, 2007· Zinn, 2004) κατά την οποία οι φιλοσοφικές εκπαιδευτικές θεωρίες κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και συνέδρια που αφορούν τόσο στην μετασχηματίζουσα μάθηση (Ραδαίου, 2018), όσο και στην εκπαίδευση γενικότερα (Kakana & Manoli, 2017),

η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν συγκαταλέγεται ανάμεσα στις φιλοσοφικές εκπαιδευτικές θεωρίες. Έχει αξία λοιπόν να ιδωθεί το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από την σύγκριση δύο εκπαιδευτικών θεωριών οι οποίες δεν ανήκουν σε κοινό πλαίσιο κατηγοριοποίησης σε ό,τι αφορά στην έμφαση που δίνουν στους βασικούς πυλώνες της διδασκαλίας, καθώς πρόκειται για μία συντηρητική και μία προοδευτική εκπαιδευτική θεωρία, την ίδια στιγμή που η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν εντοπίζεται επίσημα ως μία κατηγοριοποιημένη προοδευτική φιλοσοφική εκπαιδευτική θεωρία.

### **3.2. Σύγκριση ως προς τη φύση της μάθησης**

Κύρια επιδίωξη της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως έχει αναφερθεί, αποτελεί η βοήθεια, η ενίσχυση, αλλά και η παρότρυνση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, να οδηγηθούν σε κριτική ανάλυση των ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεών και πεποιθήσεών τους και να τις θέσουν σε κριτική αμφισβήτηση. Η φύση της μαθησιακής διεργασίας σε αυτή την περίπτωση είναι καθαρά ενεργητική και αλληλεπιδραστική, καθώς οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από δραστηριότητες που αναπτύσσονται από τον εκπαιδευτή αλλά και μέσα από τον κριτικό διάλογο μεταξύ τους και μαζί του, οδηγούνται σε συμπεράσματα σχετικά με το κατά πόσο το υπάρχον αξιακό και αξιολογικό τους σύστημα είναι ωφέλιμο για τους ίδιους αλλά και για την προσφορά τους στην κοινωνία. Η μάθηση από αυτή την έννοια λογίζεται ως μία συνεχής και εξελικτική διεργασία, η οποία ανταποκρίνεται στην συνεχή εξέλιξη της ροής των πραγμάτων στην ζωή του ανθρώπου και στην οποία μπορούν να εμπλακούν όλοι. Συνεπώς η γνώση δεν αποτελεί προνόμιο μόνο λίγων ατόμων αλλά δεν έχει όρια με αποτέλεσμα κανείς να μην μπορεί να διεκδικεί τον ρόλο του παντογνώστη. Ο ενήλικας εκπαιδευόμενος καλείται να εισέλθει, μέσω της μάθησης, σε μία εξερεύνηση της πραγματικής αλήθειας και γνώσης σε ό,τι αφορά στις αποκτηθείσες έως τώρα εμπειρίες του, προκειμένου να ανταποκριθεί και να αφομοιώσει τις αδιάκοπες αλλαγές της ζωής του (Mezirow, 2006).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση λοιπόν, επιχειρεί την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και αμφισβήτησης των προϋπαρχουσών παραδοχών και απόψεων του ενήλικα εκπαιδευόμενου μέσω μίας ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας. Με την ανάπτυξη της κριτικής και ορθολογικής σκέψης, ο εκπαιδευόμενος καθίσταται ικανός να κρίνει και τις υφιστάμενες κοινωνικές νόρμες και να αποφασίσει, ποιες από αυτές εξυπηρετούν την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξή του. Κατά τη διαδικασία κρίσης των εμπειριών του, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην μάθηση, ο εκπαιδευόμενος αναδιαμορφώνει, μέσω της ενεργής εμπλοκής του σε νέες εμπειρίες και δράσεις, του ηθικού συστήματος αξιών του. Η αναδιαμόρφωση αυτή συντελείται, όπως αναφέρθηκε, με την έκθεση του εκπαιδευόμενου σε νέες οργανωμένες μαθησιακές δράσεις και εμπειρίες, διότι, η βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης στηρίζεται ακριβώς αποφυγή της στείρας γνώσης και μάθησης, ελλείπει εμπειρίας, ιδίως στην ενήλικη ζωή. Είναι σημαντικό το να παρέχονται μαθησιακές ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να συγκροτούν μία πλήρη εικόνα και άποψη σχετικά με το περιεχόμενο των όσων μαθαίνουν και προκειμένου το περιεχόμενο αυτό να αποτελέσει αρωγό μετασχηματισμού της προηγούμενης γνώσης, η μεσολάβηση της εμπειρίας και του κριτικού στοχασμού επάνω στην νέα γνώση καθίσταται αναγκαία (Mezirow, 2006).

Η μάθηση στην θεωρία που πραγματευόμαστε, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, πρέπει να λαμβάνει χώρα σε μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία προωθούν τον διάλογο, τον σεβασμό της διαφορετικής άποψης και προσωπικότητας και κατά επέκταση να μπορεί κανείς να το χαρακτηρίσει ως δημοκρατικό. Και αυτό διότι σύμφωνα με τον Mezirow (2006), η μετασχηματίζουσα μάθηση δίδει μεγάλη έμφαση στον στοχαστικό και κριτικό διάλογο κατά τον οποίο, ο επιδιωκόμενος στόχος δεν είναι το ποιος ομιλητής θα χρησιμοποιήσει την πιο κατάλληλη και ισχυρή στρατηγική συγκρότησης επιχειρηματολογίας αλλά η ανταλλαγή ποικίλων απόψεων σχετικά με το θέμα της

συζήτησης. Μόνον έτσι, με την ενεργητική ακρόαση και με την αποδοχή της διαφορετικής πεποίθησης των άλλων μπορεί να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων που θεωρούνταν μέχρι πρότινος ως αντικειμενικές αλήθειες. Μέσω αυτής της κριτικής αμφιβολίας, προβληματισμού, αλλά και της εμπειρικής δράσης, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να οδηγηθεί στην ανάπτυξη και επέκταση της ίδιας του της προσωπικής και πνευματικής ελευθερίας (Hoggan, Malkki & Finnegan, 2016).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονισθεί ότι δεν είναι λίγες εκείνες η φορές κατά τις οποίες τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, και κατά επέκταση τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία μεγαλώνει ένα άτομο, περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την παραπάνω διαδικασία μετασχηματισμού των αντιλήψεων μέσω της δράσης, εξαιτίας διάφορων κοινωνικών ανισοτήτων. Άλλωστε, τα κοινωνικά συγκείμενα στα οποία μεγαλώνουμε και αναπτυσσόμαστε γνωστικά, διαμορφώνουν την προσωπικότητά μας (Mezirow, 2006).

Η ως άνω αναφερθείσα μέθοδος κριτικής αμφισβήτησης των υφιστάμενων αντιλήψεων και εμπειριών, έχει τις βάσεις της είτε στην μελέτη των μέχρι εκείνη την στιγμή πλαισίων αναφοράς, με το ήδη υφιστάμενο και διαμορφωμένο αξιακό σύστημα του εκπαιδευόμενου, είτε με την διερεύνηση και μελέτη ενός καινούριου συστήματος, με τον μετασχηματισμό δηλαδή των ήδη υφιστάμενων πεποιθήσεων. Η έμφαση της μαθησιακής διεργασίας στην μετασχηματίζουσα μάθηση, δίδεται σε αυτήν ακριβώς την αναδιαμόρφωση του προβληματικού πλαισίου αναφοράς, μέσω της χρήσης λογικών και τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, τα οποία θέτουν σε κρίση και τροποποιούν αυτό το πλαίσιο, έτσι ώστε να το καταστήσουν πιο ρεαλιστικό, αντικειμενικό και αξιόπιστο, προκειμένου να προάγει την ανάπτυξη του ενήλικα εκπαιδευόμενου (Mezirow, 2006).

Η διεργασία του μετασχηματισμού των νοημάτων και εμπειριών των εκπαιδευόμενων, σύμφωνα με τον Mezirow (2007), ακολουθεί τα παρακάτω εννέα στάδια:

- 1) Παρουσίαση ενός απροπροσανατολιστικού διλήματος.
- 2) Αυτοαξιολόγηση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η οργή, η ενοχή και ντροπή.
- 3) Κριτική εκτίμηση των υφιστάμενων παραδοχών.
- 4) Ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται την πηγή των προβληματικών σημείων της σκέψης του και συζητά με τους άλλους εκπαιδευόμενους την διεργασία μετασχηματισμού.
- 5) Διερεύνηση των νέων εναλλακτικών επιλογών, δράσεων, σχέσεων, αντιλήψεων.
- 6) Κατάστρωση ενός σχεδίου δράσης με διάφορες δραστηριότητες, με την βοήθεια και καθοδήγηση του εκπαιδευτή.
- 7) Κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του σχεδίου, μέσω της διεργασίας της κριτικής και ενεργητικής μάθησης.
- 8) Δοκιμή νέων δράσεων αλλά και ρόλων μέσα από αυτές τις δράσεις.
- 9) Ανάπτυξη δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης για τους νέους αποκτειθέντες ρόλους, τις αντιλήψεις και τις σχέσεις- ολοκλήρωση της μετασχηματιστικής διεργασίας.

Σε μεγάλη αντίθεση με την προσέγγιση της φύσης της μάθησης, έτσι όπως παρουσιάζεται από τον Mezirow, έρχεται η προσέγγιση της συμπεριφοριστικής θεωρίας. Ο συμπεριφορισμός, σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2010), εδράζεται στην άποψη ότι η εξωτερική πραγματικότητα του μαθητή, και συνεπώς η ίδια η διαδικασία της μάθησης, μπορούν να κατακτηθούν και να κατανοηθούν μέσω των αισθήσεων και των εξωτερικών ερεθισμάτων. Η μάθηση στην προκειμένη περίπτωση είναι κάτι το οποίο μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί κυρίως με ποσοτικούς όρους.

Η σχολική μάθηση στον συμπεριφορισμό, όπως διατείνεται και ο Καψάλης (2015), αξιολογείται σύμφωνα με την έκταση της εκάστοτε διδαχθείσας, την οποία θα πρέπει να έχει να αφομοιώσει ο μαθητής, και να την εκδηλώνει μέσω της συμπεριφοράς του. Από εδώ προκύπτει η και η ποσοτική και μετρήσιμη φύση της μάθησης. Ο στόχος της διδασκαλίας είναι να προκαλέσει τους εκπαιδευόμενους να ανακαλέσουν τις γνώσεις που τους

μεταδόθηκαν από τον δάσκαλο-αυθεντία, είτε προφορικά, είτε πρακτικά, έτσι ακριβώς όπως τους μεταδόθηκαν.

Η συμπεριφοριστική θεωρία βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την λεγόμενη ερμηνευτική ψυχολογία, η οποία δίδει έμφαση στο εσωτερικό του ανθρώπου, στον ψυχικό του κόσμο, βάσει του οποίου παρατηρείται και ερμηνεύεται η συμπεριφορά του. Ο συμπεριφορισμός από την άλλη, προτάσσει μία μηχανιστική εικόνα του ανθρώπινου όντος, και κατά επέκταση του μαθητή (Παπασταμάτης, 2010). Η μαθησιακή διεργασία συντελείται μέσω εξωτερικών ερεθισμάτων και ο ψυχικό κόσμος του εκπαιδευόμενου είναι χρήσιμος μόνο για είναι σε θέση να ερμηνεύει τις εκάστοτε πληροφορίες που λαμβάνει, αλλά αυτό που λογίζεται ως πολύ σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας μάθησης, είναι η αντίδραση στις εξωτερικές επιδράσεις, η οποίες διαμορφώνουν αποφασιστικά την προσωπικότητα του ατόμου.

Ο Skinner μάλιστα (2002:26-30), υποστήριξε ένα καθαρά ντετερμινιστικό μοτίβο συμπεριφοράς, καθώς κατά τη γνώμη του η ανθρώπινη βούληση (*freedom*) δεν είναι τίποτα άλλο από την διαρκή προσπάθεια του ανθρώπου να αποφύγει τις ανεπιθύμητες επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, και όχι μία καθαρά εσωτερική του επιθυμία να είναι ελεύθερο όν. Η μάθηση για τον Skinner με λίγα λόγια, αποτελεί προϊόν των εξωτερικών επιδράσεων του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο άνθρωπος, και στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος. Αυτό το περιβάλλον λοιπόν, είτε σχολικό, είτε κοινωνικό, δύναται να επιλέξει τα κατάλληλα για αυτό ερεθίσματα, τα οποία με τη σειρά τους θα προκαλέσουν την αντίστοιχη επιθυμητή συμπεριφορά. Στο ίδιο μήκος κύματος με την παραπάνω άποψη βρίσκεται και η έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα μάθησης.

Σύμφωνα με τους Good και Brophy (1995), οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού συνέδεσαν πάρα πολύ στενά την θεωρία των κινήτρων μάθησης με την ενίσχυση της



επιθυμητής συμπεριφοράς. Για τον συμπεριφορισμό, αυτό που έχει την μεγαλύτερη σημασία, είναι το κατά πόσο ο εκπαιδευόμενος έχει αφομοιώσει την διδαχθείσα ύλη και κατά πόσο ανταποκρίνεται στην εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς για τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να λάβει εκείνη την θετικής ενίσχυση που θα διατηρήσει αυτή ακριβώς την επιθυμητή συμπεριφορά.

Τα επιλεγόμενα κίνητρα μάθησης σε ό,τι αφορά στην συμπεριφοριστική θεωρία είναι κατά κύριο λόγο εξωτερικά. Τα εξωτερικά ή αλλιώς ετερόνομα κίνητρα, σύμφωνα με την ψυχολογία, είναι αυτά τα οποία προέχονται από τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και συνδέονται εν πολλοίς με την θετική και την αρνητική ενίσχυση. Στην προκειμένη περίπτωση δηλαδή, τα άτομα δραστηριοποιούνται είτε με θετικές, είτε με αρνητικές ενισχύσεις (Παπασταμάτης, 2010). Ο δάσκαλος για παράδειγμα, εγκωμιάζει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι είναι επιμελείς στα μαθησιακά τους καθήκοντα, ενώ προειδοποιεί για τις ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες, όσους επιδεικνύουν αδιαφορία για το μάθημα. Κατά αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η επανάληψη της επιθυμητής συμπεριφοράς, ενώ αποθαρρύνεται η εκδήλωση της ανεπιθύμητης. Η έμφαση του συμπεριφορισμού στα εξωτερικά κίνητρα μάθησης βασίζεται στο μοντέλο της λειτουργικής μάθησης, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Όσον αφορά στο κατά πόσο τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης είναι αποτελεσματικά, ο Stipek (1996) αναφέρει ότι η άποψη περί σημαντικής αποτελεσματικότητας των εξωτερικών κινήτρων αμφισβητήθηκε από τους γνωστικούς ψυχολόγους, οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα εσωτερικά κίνητρα έχουν πολύ μεγαλύτερη σημασία για τον άνθρωπο γενικότερα και τον μαθητή ειδικότερα, αφού ο άνθρωπος διαθέτει ήδη έμφυτα κίνητρα μάθησης και για αυτόν ακριβώς τον λόγο, έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία το κατά πόσο θα ικανοποιηθούν οι έμφυτες τάσεις του για ανακάλυψη της γνώσης και όχι το κατά πόσο ενισχύθηκε μία επιθυμητή συμπεριφορά. Έτσι, παρά το γεγονός ότι κανείς δεν μπορεί

να αμφισβητήσει την ύπαρξη των εξωτερικών κινήτρων μάθησης στην καθημερινή μας ζωή-όλοι μας ασχολούμαστε με δραστηριότητες από τις οποίες περιμένουμε κάποια εξωτερική ανταμοιβή-αλλά και την επιστημονική αποτελεσματικότητά ορισμένων διδακτικών μεθόδων που προάγουν την μαθησιακή κινητοποίηση και ενδυνάμωση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων μέσω της χρήσης ακριβώς των εξωτερικών κινήτρων, όπως επισημαίνουν μάλιστα και οι Arends (2012), Borich (2017), και Mackeracher (1996), τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης έχουν βραχύχρονη ισχύ στην εκπαιδευτική διεργασία (Καψάλης, 2015).

Σε αυτό το σημείο λοιπόν, πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι ζωτικής σημασίας η ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων τέτοιων, οι οποίες θα βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να ικανοποιεί τα εσωτερικά του κίνητρα, αυτά δηλαδή τα οποία προέρχονται από την έμφυτη, όπως αναφέραμε τάση του ανθρώπου να ανακαλύπτει συνεχώς νέα πράγματα μέσω της περιέργειάς του. Σύμφωνα με τους Wlodkowski και Ginsberg (2017), οι δραστηριότητες μάθησης που ανταποκρίνονται στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα, αλλά και στις απόψεις των εκπαιδευόμενων προάγουν τα εσωτερικά κίνητρα. Δεν είναι λίγες οι φορές μάλιστα, που τα εξωτερικά κίνητρα εξουδετερώνουν τα εσωτερικά, για αυτό και ο εκπαιδευτής οφείλει να δίδει έμφαση στην δημιουργία μαθησιακού κλίματος που προάγει το συναίσθημα και την διαφορετικότητα.

Συνοψίζοντας τα όσα είπαμε παραπάνω, ο συμπεριφορισμός ασχολείται κατά κύριο λόγο με την μάθηση μέσω ερεθισμάτων αλλά και των αντιδράσεων που προκαλείται από αυτά. Η συμπεριφορά του ανθρώπου, και στην προκειμένη περίπτωση του ενήλικα εκπαιδευόμενου είναι ποσοτικά μετρήσιμη και αποτελεί προϊόν μάθησης, η οποία βασίζεται σε πολύ συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία αναμένεται να εκδηλωθούν με διάφορες ικανότητες και γνώσεις, και για τα οποία δομούνται από το σχολικό πρόγραμμα, μέσω των διδακτικών στόχων, διάφορες δραστηριότητες-ερεθίσματα προς ενίσχυσή τους. Η μάθηση για τον συμπεριφορισμό, νοείται ως η μετάδοση από τον εκπαιδευτή-αυθεντία,

γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα προκαλέσουν την ανάλογη αντίδραση και θα αναδείξουν, μέσω της ενίσχυσής τους, και την επιδιωκόμενη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013). Η γνώση, τέλος, που μεταδίδεται από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο θεωρείται ότι βρίσκεται έξω από το άτομο και η διεργασία της μάθησης βασίζεται στην απόκτησή της από τον εκπαιδευόμενο (Πυργιωτάκης, 2011).

### **3.2. Σύγκριση ως προς τον ρόλο του εκπαιδευόμενου**

Στην θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο εκπαιδευόμενος τίθεται στο επίκεντρο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διεργασίας, ενώ ο εκπαιδευτής αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή-συντονιστή αυτής, έτσι ο εκπαιδευόμενος να καταφέρει με μεγαλύτερη ευκολία να διανύσει την απαραίτητη μαθησιακή πορεία, προκειμένου να μετασχηματίσει τις αντιλήψεις του και κατά επέκταση, την συμπεριφορά του. Αυτό που έχει σημασία για τον Mezirow είναι η νοηματοδότηση αλλά και ο τρόπος ερμηνείας της εμπειρίας από τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο και κατά επέκταση, η επιχείρηση να εξηγηθεί ο ιδιαίτερος τρόπος βάσει του οποίου ο εκπαιδευόμενος προσεγγίζει την μάθηση, το πώς μαθαίνει, πώς αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τις εμπειρίες του και πρωτίστως, πώς τις μετασχηματίζει (Imel, 1998).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1990), βασική προϋπόθεση για να καταστεί η μάθηση αποτελεσματική, είναι η αναδιαμόρφωση των ήδη υφιστάμενων αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων. Βέβαια, αυτή η αλλαγή αντιλήψεων αφορά έναν μετασχηματισμό περιορισμένης σχετικά εμβέλειας, έτσι λοιπόν, πέρα από την διεργασία μετασχηματισμού αυτών που ο Mezirow αποκαλεί νοηματικά σχήματα, εννοώντας τις διάφορες ήδη υφιστάμενες πεποιθήσεις, στάσεις, συμπεριφορές κ.τ.λ., Ο εκπαιδευόμενος δύναται να οδηγηθεί σε έναν καθολικό μετασχηματισμό του αξιακού και ηθικού του συστήματος, μέσω της μαθησιακής διεργασίας, μπορεί δηλαδή να φτάσει σε σημείο να αλλάξει ριζικά την

κοσμοθεωρία του για τα πράγματα. Αυτό συνεπάγεται αναδιαμόρφωση των βαθύτερων και πιο ριζωμένων αντιλήψεων του εκπαιδευόμενου, τις οποίες ο Mezirow ονομάζει νοηματικά σύνολα. Όπως είναι φυσικό, το να οδηγηθεί ο εκπαιδευόμενος σε έναν ριζοσπαστικό μετασχηματισμό του αξιολογικού του συστήματος αποτελεί ανώτερης τάξης μαθησιακή διεργασία, καθώς ο εκπαιδευόμενος παύει οριστικά να είναι εγκλωβισμένος σε πεποιθήσεις που εμποδίζουν σημαντικά την προσωπική του ανάπτυξη.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο Mezirow (1990) κατατάσσει την μετασχηματίζουσα μάθηση στην κατηγορία της απελευθερωτικής μάθησης, η οποία έχει ως βασικό σκοπό το να μάθει ο εκπαιδευόμενος να σκέφτεται με τρόπο κριτικό απέναντι στα πράγματα. Να μπορεί να οδηγηθεί στο σημείο να θέσει σε κριτικό έλεγχο τις ήδη υφιστάμενες παραδοχές και ως εκ τούτου, να διευρύνει τους ορίζοντες της αντίληψής του μεταμορφώνοντάς την και επεκτείνοντάς την. Κατά αυτό τον τρόπο επέρχεται ο μετασχηματισμός της και ο εκπαιδευόμενος, ως ένα άτομο το οποίο οδηγείται ενεργητικά στην πνευματική του απελευθέρωση, θα κατευθύνεται σταδιακά, μέσω της μάθησης, στην λήψη νέων δράσεων, οι οποίες θα στηρίζονται στην νέα του και ανανεωμένη κοσμοθεωρία.

Όπως έχει επισημάνει πολλές ο Mezirow (1985, 1990, 2007), ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να αντιμετωπίσει το λεγόμενο αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, όπως έχει αναφερθεί, την παρουσίαση ενός προβλήματος προς τον εκπαιδευόμενο, το οποίο αποτελεί μέρος ενός προβληματικού νοηματικού πλαισίου αναφοράς, μέρος δηλαδή, μίας προβληματικής αντίληψης, στάσης, ή ακόμη και ολόκληρου αξιακού συστήματος. Αυτό το πρόβλημα καλείται ο εκπαιδευόμενος, νοούμενος ως ενεργητικό όν μάθησης, να το επιλύσει, μετασχηματίζοντας το προβληματικό αυτό πεδίο μέσω της κριτικής σκέψης, και του κριτικού διαλόγου (Mezirow, 2007).

Για τον Mezirow (1994), ο άνθρωπος, στην ενήλικη ζωή του, έχει την τάση αξιολόγησης και ερμηνείας των εμπειριών του, επιθυμεί δηλαδή να τους προσδώσει νόημα.

Η νοηματοδότηση αυτή συντελείται βάσει των ήδη διαθέσιμων πεποιθήσεών μας, τις οποίες έχουμε αποκτήσει κατά την κοινωνικοποίηση στα παιδικά και εφηβικά μας χρόνια. Δεν είναι λίγες οι φορές επομένως που ο εκπαιδευόμενος καλείται να αντιμετωπίσει καταστάσεις στην καθημερινότητά του, τις οποίες δεν μπορεί να ερμηνεύσει ικανοποιητικά βάσει του ήδη υφιστάμενου αξιολογικού του συστήματος. Όταν για παράδειγμα, καλούμαστε να αλλάξουμε εργασιακό περιβάλλον, όταν χάνουμε από την ζωή μας έναν αγαπημένο μας πρόσωπο με δική μας υπαιτιότητα, όταν πεθαίνει ένα αγαπημένο μας πρόσωπο, τότε, προβαίνουμε σε μία μαθησιακή διεργασία μετασχηματισμού των αντιλήψεων μας για κάποια δεδομένα που είχαμε έως τώρα στην ζωή μας (Mezirow, 2007).

Κατά τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης λοιπόν, ο εκπαιδευόμενος λαμβάνεται υπόψιν ως ένα δραστήριο όν, το οποίο αντιμετωπίζει τον συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον του. Για αυτόν τον λόγο, η μετασχηματιστική διεργασία μίας άποψης, μίας συμπεριφοράς ή και ενός ολόκληρου αξιολογικού συστήματος, στηρίζεται στην κριτική αφύπνιση του εκπαιδευόμενου, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται η όψη της πραγματικότητάς του από την ύπαρξη αυτών ακριβώς των αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Μπορεί να συμπεράνει έτσι, εάν πράγματι, η προσέγγιση του κόσμου του, μέχρι τώρα, είναι αποτελεσματική και συνεπικουρεί προς μία υγιή προσωπική ανάπτυξη ή εάν καθίσταται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός του, έτσι ώστε να είναι πιο ολοκληρωμένος και βιώσιμος. Πέρα όμως από τα διάφορα συμβάντα της καθημερινότητας, την κριτική αφύπνιση μπορεί να προκαλέσει και η πνευματική ενασχόληση με ένα βιβλίο, μία συζήτηση-που αποτελεί όπως αναφέραμε μία από τις κύριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της θεωρίας-αλλά και ένα έργο τέχνης (Mezirow, 1990). Επίσης, βάσει των παραπάνω, ιδιαίτερα αποτελεσματικές μπορούν να καταστούν και οι βιοματικές τεχνικές κατά την διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης σε ένα πρόγραμμα ενηλίκων, όπως το παιχνίδι ρόλων ή συνεργασία σε ομάδες για την πραγματοποίηση ενός κοινού σκοπού.

Ο ρόλος που κατέχει ο εκπαιδευόμενος στην διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης λοιπόν, είναι αυτός ενός ατόμου που με θέληση μπορεί να μεταβάλει την ίδια του την αυτοαντίληψη. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, σύμφωνα με τον Λιντζέρη (2010), η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως ένα δομικό σύνολο εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, που έχουν ως κύριο σκοπό να καταστήσουν τον εκπαιδευόμενο ικανό να τροποποιεί, να κατανοεί και να αναδιαμορφώνει δυσλειτουργικές στάσεις, συμπεριφορές και πεποιθήσεις, είτε ψυχολογικού είτε κοινωνικοπολιτισμού τύπου, μέσω της ενίσχυσης της κριτικής συνειδητοποίησης και του κριτικού και ορθολογικού διαλόγου. Κατά τους Freire και Shor μάλιστα (2011), ο εκπαιδευόμενος καθίσταται πραγματικά ελεύθερος, μόνον όταν αποδεσμεύεται από την κυρίαρχη ιδεολογική κουλτούρα, για αυτό και χρειάζονται τέτοιες απελευθερωτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, βασισμένες στην κριτική αφύπνιση και τον κριτικό διάλογο. Για αυτό, όπως επισημαίνει ο Κόκκος (2005), οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικά καταρτισμένοι με την ως άνω διεργασία και ενδιαφέρονται πραγματικά για τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να αποδέχονται τις απόψεις των τελευταίων σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από το να τις προσεγγίζουν κριτικά.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση λοιπόν θέτει σε απόλυτη προτεραιότητα της μαθησιακής διεργασίας τον εκπαιδευόμενο και δίδει πολύ μεγάλη σημασία στις εμπειρίες που αυτός διαθέτει, αφού το κύριο μεθοδολογικό της εργαλείο, ο κριτικός διάλογος, στηρίζεται σε αυτές τις εμπειρίες και έχει ως αποτέλεσμα τον κριτικό αναστοχασμό επάνω σε αυτές. Ο εκπαιδευόμενος λοιπόν εκλαμβάνεται ως ένα άτομο το οποίο βρίσκεται σε πλήρη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, έχει την ανάγκη για δραστηριοποίηση και άρα για ενεργητική-βιωματική μάθηση, και νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του βάσει τις διαμορφωμένης προσωπικότητάς του, βάσει της προσωπικής του ανάπτυξης.

Στον συμπεριφορισμό, αντιθέτως, σύμφωνα με την Παπαδήμα (2017), ο εκπαιδευόμενος νοείται ως ένας κατά κύριο λόγο παθητικό δέκτης της μαθησιακής διεργασίας, η οποία συντελείται με την αντίδρασή του στα εξωτερικά ερεθίσματα του μαθησιακού περιβάλλοντος γενικότερα, αλλά και του εκπαιδευτή ενηλίκων ειδικότερα. Όπως επισημαίνει ο Hull, βάσει των Rothwell και Sredl (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), ο ενήλικας εκπαιδευόμενος κατά την συμπεριφοριστική θεωρία, θα πρέπει να βρίσκεται αντιμέτωπος με δύσκολες και δυσάρεστες για τον ίδιο καταστάσεις, στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, οι οποίες προάγουν φυσικά το συναίσθημα του άγχους, έτσι ώστε να παροτρύνονται να θέτουν υπό έλεγχο αυτές τις καταστάσεις, μαθαίνοντας έτσι ταυτόχρονα μία επιδιωκόμενη και συγκεκριμένη δεξιότητα. Η μάθηση λοιπόν για τον Hull, μπορεί να καθίσταται αποτελεσματική μόνο εάν στηρίζεται σε προσδοκίες και στόχους, τους οποίους ο εκπαιδευόμενος είναι αποφασισμένος να κατακτήσει.

Ο εκπαιδευόμενος, με βάση τα παραπάνω, τίθεται σε θέση μάθησης, όχι συνειδητοποιώντας και αμφισβητώντας τις παραδεδομένες προβληματικές αντιλήψεις του, τις οποίες απέκτησε κατά τη διάρκεια κοινωνικοποίησής του, μέσω της ανάπτυξης κριτικής αμφισβήτησης, όπως συμβαίνει στην μετασχηματίζουσα μάθηση, τουναντίον, η έμφαση στον συμπεριφορισμό δεν δίδεται στην προσωπικότητα, στον εσωτερικό κόσμο του εκπαιδευομένου, αλλά, όπως αναφέρει η Παπαδήμα (2017), η μάθηση καθίσταται δυνατή, μόνον όταν βασίζεται στα εξωτερικά ερεθίσματα και δεδομένα που λαμβάνει. Αυτό συμβαίνει διότι, ο συμπεριφορισμός προάγει κατά κύριο την μηχανιστική μάθηση και όχι την μάθηση μέσω της εμπειρίας και της δραστηριοποίησης προκειμένου να ελεγχθεί και ενδεχομένως να μετασχηματιστεί αυτή η εμπειρία.

Η εικόνα επομένως με την οποία παρουσιάζεται ο εκπαιδευόμενος σύμφωνα με τον Groppe (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), δεν είναι παρά μία εικόνα ενός ελεγχόμενου και ρυθμισμένου ατόμου. Ο εκπαιδευόμενος δεν αναπτύσσει την ικανότητα να

στοχάζεται κριτικά, δεν εμπλέκεται βιωματικά σε εκπαιδευτικές τεχνικές που προάγουν την αναδιαμόρφωση της αντίληψης, μέσω ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, αλλά σε τεχνικές και καταστάσεις, οι οποίες, όπως επισημάνθηκε, ναι μεν τον καθιστούν ικανό να αποκτά μία συγκεκριμένη κάθε φορά δεξιότητα και να αντιμετωπίζει δύσκολες συγκυρίες, αλλά δίδεται τόσο μεγάλη έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα, την μίμηση, και τις τεχνικές δεξιότητες, έτσι ώστε δύσκολα προάγεται η προσωπική του ανάπτυξη. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό το να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά, μέσω ερεθισμάτων, σε σαφείς και συγκεκριμένους στόχους, που επιθυμεί να κατακτήσει ( Παπαδήμα, 2017).

Αυτό που έχει πραγματική σημασία για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων, το οποίο βασίζεται στην συμπεριφοριστική θεωρία λοιπόν, είναι η τροποποίηση και αλλαγή του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονται οι εκπαιδευόμενοι. Η αλλαγές αυτές είναι δυνατόν να έχουν μακρόβια ή βραχύβια αποτελεσματικότητα. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού στρέφουν την προσοχή τους στην εκάστοτε επιδιωκόμενη και επιθυμητή συμπεριφορά που επιχειρεί ο εκπαιδευτής να προκαλέσει στους εκπαιδευόμενους (Παπαδήμα, 2017).

Η συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, θα πρέπει να μπορεί να μετρηθεί και να συγκριθεί με ποσοτικούς όρους, και κατά επέκταση, θα πρέπει να είναι ορατή. Ο Skinner μάλιστα (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), επισημαίνει ότι ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να εμπλέκεται σε μία διεργασία μάθησης, η οποία είναι εκ των προτέρων οργανωμένη σε ό,τι αφορά την στοχοθεσία της και το χρονοδιάγραμμά της. Αυτός ο αυστηρός προγραμματισμός τονίζεται και από τον Jerling (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017). Ο Jerling λοιπόν αναφέρει ότι οι υποστηρικτές του συμπεριφορισμού πραγματοποιούν χρήση πολύ συγκεκριμένων αρχών και στόχων, βάσει των οποίων καθίσταται δυνατή η αλυσιδωτή σχέση μεταξύ ερεθίσματος, της συμπεριφοράς που αυτό



επιδιώκει άμεσα, αλλά και των περιστάσεων μέσω των οποίων συντελείται αυτή η διαδικασία, εάν για παράδειγμα έχουμε αρνητική ή θετική ενίσχυση.

Ο εκπαιδευόμενος επομένως, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, δεν αντιμετωπίζεται ως ένα φύσει ενεργητικό όν με εσωτερικά διαμορφωμένη προσωπικότητα, η οποία, με την αξιοποίηση των κατάλληλων εμπειριών και τεχνικών μπορεί να αναδιαμορφωθεί μερικώς ή ολικώς, όπως επιδιώκει η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αντιθέτως, η θεωρία του συμπεριφορισμού παραγκωνίζει κάθε ίχνος εσωτερικής προδιάθεσης του εκπαιδευόμενου να μάθει και τονίζει το εξωτερικό περιβάλλον που τον περιστοιχίζει, το οποίο, με το να του προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα, μπορεί να του προκαλέσει και την επιθυμητή για αυτό εξωτερική συμπεριφορά, δίχως την ύπαρξη προβληματισμού του σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευόμενος την ενστερνίζεται εσωτερικά και την αφομοιώνει.

Ο συμπεριφορισμός επομένως, ενδιαφέρεται μόνον για τον τρόπο εκείνον, κατά τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί και προαχθεί η αποτελεσματικότητα και η διάρκεια που έχει ένα εξωτερικό ερέθισμα και καθόλου για τις εσωτερικές προδιαθέσεις του και ορμές να θέτει σε κρίση τις εμπειρίες του και να βιώνει μαθησιακές καταστάσεις τέτοιες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει τον εσωτερικό και πνευματικό κόσμο. Σύμφωνα με την Παπαδήμα μάλιστα (2017), ο εκπαιδευόμενος χαρακτηρίζεται ως το αντικείμενο το οποίο αντιδρά στα διαφορετικά κάθε φορά εξωτερικά ερεθίσματα που προκύπτουν από το περιβάλλον του. Ωστόσο, δεν δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην πολύ σημαντική και χρήσιμη ικανότητά του να κρίνει και να αντιλαμβάνεται, ποια ακριβώς ερεθίσματα αξίζει να αξιοποιηθούν για την δική του προσωπική αυτοβελτίωση και αυτοαξιολόγηση, παράγοντες που με την σειρά τους θα του επιτρέψουν να αλληλεπίδραση πιο αποτελεσματικά με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, του οποίου αποτελεί μέρος.

Σύμφωνα με τους Merriam και Caffarella (2005), ο ρόλος του εκπαιδευόμενου κατά την μαθησιακή διεργασία είναι κατά κύριο λόγο αυτός ενός παθητικού υποκειμένου, το

οποίο δέχεται και αντιδρά στα εκάστοτε μαθησιακά ερεθίσματα. Αυτός ο ρόλος, είναι συναφής με την άποψη του Locke, ότι ο εκπαιδευόμενος δεν έρχεται στον κόσμο με έμφυτη προδιάθεση για μάθηση και με προϋπάρχουσες γνώσεις και κατά επέκταση, με γνωστικά σχήματα, όπως τα ονόμασε ο Piaget, αλλά μαθαίνει μόνο μέσω της εξωτερικής εμπειρίας και αισθήσεών του, και η επιθυμητή κάθε φορά συμπεριφορά επιτυγχάνεται μέσω της θετικής ή αρνητικής αντίστοιχα ενίσχυσης. Το κατά πόσο έχουν κατακτήσει αυτήν την συμπεριφορά ελέγχεται με την επανάληψη, την απομνημόνευση, την αξιολόγηση μέσω γραπτών διαγωνισμών κ.τ.λ.

Κύριος της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διεργασίας στην περίπτωση του συμπεριφορισμού είναι ο εκπαιδευτής και όχι ο εκπαιδευόμενος, του οποίου ο ρόλος περιορίζεται στο να εκτελεί εντολές, να υπακούει σε κανόνες και, ως εκ τούτου, να ανταποκρίνεται στους αυστηρά προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτή και από το αναλυτικό πρόγραμμα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Η συμπεριφοριστική θεωρία, βάσει των όσων αναλύθηκαν παραπάνω, είναι μία καθαρά δασκαλοκεντρική θεωρία, η οποία εδράζεται στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Η αλληλεπίδραση όμως που προάγεται στην προκειμένη περίπτωση, δομείται μέσω των εξωτερικών ερεθισμάτων που προσφέρει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στον ενήλικα εκπαιδευόμενο, έτσι ώστε ο τελευταίος να παρουσιάσει μία συγκεκριμένη και επιθυμητή συμπεριφορά, η οποία θα ελέγχεται μέσω της αξιολόγησης, και θα προβλέπεται από προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι, μαζί με τα στοιχεία της αξιολόγησης και της υλοποίησης, αποτελούν τα βασικά στοιχεία μίας μαθησιακής διεργασίας. (Gagne & Medsker, 1996:138-152).

### 3.3. Σύγκριση ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτή

Ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στην διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με τον Mezirow (1991), αποκρυσταλλώνεται μέσω της βαρύτητας που δίδεται στην απάντηση ορισμένων εκπαιδευτικών ζητημάτων ηθικής φύσεως. Πιο συγκεκριμένα, κύρια αρμοδιότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων αποτελεί, όχι το να μεταδώσει την γνώση στους εκπαιδευόμενους, αντιμετωπίζοντας τους τελευταίους ως αυθεντία και σαν αυτοί να είναι παθητικοί δέκτες των λεγομένων του, όπως συμβαίνει με την συμπεριφοριστική θεωρία, αλλά το να τους ενθαρρύνει και να τους διευκολύνει να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να αναπτύξουν την αυτενέργειά τους ως ενεργά υποκείμενα μάθησης.

Ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό, σύμφωνα πάλι με τον ίδιο (1991), έγκειται στο να θέτει ο εκπαιδευτής στον εκπαιδευόμενο ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα, στο οποίο έχει γίνει προηγουμένως αναφορά. Ο στόχος αυτού του αποπροσανατολιστικού διλήμματος είναι η κατάκτηση ενός ευρύτερου και πιο ανεπτυγμένου νοήματος της εμπειρίας, έτσι όπως την συλλαμβάνει ο εκπαιδευόμενος. Αφορά δηλαδή στην κριτική ανάλυση και στον αναστοχασμό επάνω στην εκάστοτε αποκτηθείσα εμπειρία. Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι, ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να διερευνήσει και κατά επέκταση να λάβει υπόψιν του τον βαθμό ετοιμότητας μετασχηματισμού των εμπειριών και των αντιλήψεων από μέρους των εκπαιδευόμενων. Ζωτικής σημασίας προϋπόθεση της εκπαιδευτικής δράσης του λοιπόν, καθίσταται η κατάλληλη προεργασία που θα πραγματοποιήσει για να φέρει εις πέρας την μαθησιακή διεργασία, η οποία μεταφράζεται στην κατανόηση και ενσυναίσθηση της εκπαιδευτικής, πνευματικής και ψυχικής κατάστασης του εκπαιδευόμενου.

Αφού λοιπόν ο εκπαιδευτής φροντίσει την εξασφάλιση αυτής της προϋπόθεσης, προχωρά στην ενίσχυση του εκπαιδευόμενου με την παρουσίαση νέων οπτικών του κόσμου,

νέων αντιλήψεων της πραγματικότητας έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να δραστηριοποιηθεί προς τον κριτικό έλεγχο και την κριτική αμφισβήτηση της πραγματικότητας, έτσι όπως ήδη την αντιλαμβάνεται. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι, η εκάστοτε αντίληψη, άποψη, συμπεριφορά ή και ακόμα, ολόκληρη η κοσμοθεωρία του εκπαιδευόμενου, είναι ασφαλές να τεθούν σε κριτική και να δοθεί έμφαση από πλευράς εκπαιδευτή, μόνο όταν λαμβάνεται υπόψιν το κατά πόσο ενδιαφέρουν τον εκπαιδευόμενο και το κατά πόσο δίδεται προτεραιότητα από τον ίδιο σε αυτά (Mezirow, 1991).

Ο εκπαιδευτής, ακόμη πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οφείλει, όπως τονίζει ο Mezirow (1991), να αποφεύγει τον δογματικό τρόπο σκέψης και διδασκαλίας, ακόμα και εάν αυτή η εκπαιδευτική παρεκτροπή συντελείται ακούσια, παρά δηλαδή την θέληση του εκπαιδευτή. Οφείλει να μην παρουσιάζει τις δικές του προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις ως τις μόνες ορθές, ως αυθεντία, όπως ακριβώς γίνεται στον συμπεριφορισμό, αλλά αντιθέτως, ακόμα και όταν ο εκπαιδευόμενος μετασχηματίζει μία του άποψη, προς κατεύθυνση αντίθετη από τα πιστεύω του εκπαιδευτή, και κατά επέκταση αναλαμβάνει την αντίστοιχη δραστηριοποίηση, τότε η λύση της διακοπής της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται ασφαλέστερη. Σε περίπτωση όμως που ο εκπαιδευτής κρίνει ότι δεν συντρέχει σοβαρός λόγος διακοπής της μάθησης, τότε η λύση που προτάσσεται είναι αυτή της επικουρικής βοήθειας από πλευράς του εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο να αξιοποιήσει, σταδιακά, τις απαιτούμενες δεξιότητες, βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθεί η δραστηριοποίηση αυτή.

Ακόμη ένα σημείο της μετασχηματίζουσας διεργασίας που τονίζει ο Mezirow (1991), και αφορά στον ρόλο του εκπαιδευτή, αφορά στο πως αντιλαμβάνεται και πως θεωρεί ο ίδιος τις δυσλειτουργικές εμπειρικές νοηματοδοτήσεις του εκπαιδευόμενου, το προβληματικό πλαίσιο αναφοράς του, το οποίο το ονομάζει διαφορετικά ως ψυχολογικές

στρεβλώσεις. Ο εκπαιδευτής πρέπει να βρίσκεται σε θέση να προχωρά στην διάκριση ανάμεσα στις ψυχικές ασθένειες και σε αυτές τις ψυχικές στρεβλώσεις, καθώς οι πρώτες χρήζουν ψυχοθεραπευτικής προσέγγισης και ο ίδιος ο εκπαιδευτής δεν είναι επιφορτισμένος με αυτόν τον ρόλο. Ο ρόλος είναι καθαρά εκπαιδευτικός, στα πλαίσια του οποίου έχει το δικαίωμα να ενισχύσει συναισθηματικά και δώσει συμβουλές που θα αποτελέσουν αρωγό για τον εκπαιδευόμενο στην εξαιρετικά δύσκολη διεργασία αναδιαμόρφωσης του ηθικού του αξιακού συστήματος. Ο εκπαιδευτής περιορίζεται με λίγα λόγια στην αντιμετώπιση αυτών των προβληματικών καταστάσεων, που συνδέονται με τον τρόπο σκέψης του εκπαιδευόμενου. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την αλλαγή της εργασιακής κατάστασης του εκπαιδευόμενου. Ίσως ο τελευταίος μείνει άνεργος ή αναλάβει ένα επάγγελμα που θεωρεί κοινωνικά υποδεέστερο, εκεί λοιπόν ο εκπαιδευτής τον βοηθά να αντιμετωπίσει τις επακόλουθες δυσλειτουργικές αντιλήψεις που συνοδεύουν την δυσάρεστη για αυτόν κατάσταση.

Κύρια αρμοδιότητα, επομένως, του εκπαιδευτή ενηλίκων, στα πλαίσια της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η διευκόλυνση που παρέχει στον εκπαιδευόμενο, ο επικουρικός του ρόλος, προκειμένου ο τελευταίος να καταστεί ικανός να αναλαμβάνει αποτελεσματικά κοινωνική δράση. Αυτό σαφώς, σύμφωνα με τον Mezirow (1991), δεν αποτελεί παρά μόνο ένα βοηθητικό βήμα που προσφέρεται στον εκπαιδευόμενο από τον εκπαιδευτή κατά τη διεργασία της μάθησης. Η άποψή του αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι ο ίδιος θεωρεί, πως για καταστεί πλήρως αποτελεσματική η μετασχηματίζουσα μάθηση, θα πρέπει να συντελείται και σε αντίστοιχα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Σε διαφορετική περίπτωση, αυτό που πετυχαίνουν οι μετασχηματίζουσα διεργασία και ο εκπαιδευτής που την πρεσβεύει, το οποίο είναι φυσικά πολύ σημαντικό, είναι να καθίστανται προπομπός μίας ευρύτερης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής αλλαγής. Αυτό το πρώτο βοηθητικό βήμα είναι η αναδιαμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων.

Με αφορμή την παραπάνω πεποίθηση, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Mezirow (1990), αντιλαμβάνεται το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων ως την διεργασία εκείνη, η οποία επιδιώκει την ενίσχυση όσων προσπαθούν να φέρουν εις πέρας ρόλους ενηλίκων, είναι δηλαδή ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο διαμορφωμένο ειδικά για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, το οποίο συντελεί στην ολοκληρωμένη και πολύπλευρη κατανόηση και αντίληψη των νοημάτων της πρότερής του εμπειρίας. Αυτή η πλήρης νοηματοδότηση αποκτάται με τις δύο κύριες μεθόδους στις οποίες βασίζεται η μετασχηματίζουσα μάθηση, στον κριτικό στοχασμό ή αλλιώς στην κριτική αμφισβήτηση ενός δυσλειτουργικού πλαισίου αναφοράς (εμπειριών) αλλά και στον ορθολογικό-κριτικό διάλογο επάνω σε αυτό το προβληματικό πλαίσιο.

Σε ό,τι αφορά στον κριτικό διάλογο ειδικότερα, ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις σκέψεις του σχετικά με τις πρότερες εμπειρίες του, τις οποίες θέτει σε κριτικό έλεγχο και αμφισβήτηση, με στόχο την παραπάνω κατανόηση και επικύρωση της ύπαρξής τους και άρα της αναγκαιότητας αναδιαμόρφωσής τους. Ειδικά σε αυτό το σημείο της εκπαιδευτικής διεργασίας, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι καθοριστικός (Mezirow, 1990).

Ωστόσο, είναι δεδομένο το ότι στην εκπαιδευτική διεργασία, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτή ενηλίκων και των ενηλίκων εκπαιδευόμενων δεν είναι ακριβώς ισότιμες, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ως οργανωτή και καθοριστικού μαθησιακού παράγοντα δεν καταργείται σε καμία μαθησιακή θεωρία, πράγμα το οποίο είναι εύλογο, εάν αναλογιστεί κανείς ότι ο εκπαιδευτής βρίσκεται στην εκπαιδευτική θέση κατέχει εξαιτίας των σπουδών του αλλά και των γνώσεών του.

Την άνιση αυτή εκπαιδευτική σχέση λαμβάνει υπόψιν του και ο ίδιος ο Mezirow (2003), ο οποίος τονίζει ότι εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνει υπόψιν του αυτήν την ανισότητα εξουσίας ανάμεσα σε αυτόν και στον εκπαιδευόμενο αλλά και

μεταξύ των ίδιων εκπαιδευόμενων, καθώς δεν διαθέτουν όλοι το ίδιο γνωστικό, εκπαιδευτικό αλλά και πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι διαφορές αυτές μπορούν δυνητικά να δυσκολέψουν τον εκπαιδευτή ως προς την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν έναν υγιή και αξιόπιστο κριτικό διάλογο, τόσο μεταξύ τους, όσο και μαζί του, προκειμένου να αναδιαμορφώσουν τις πρότερες εμπειρίες τους.

Για τον παραπάνω ακριβώς λόγο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων δεν θα πρέπει να προσποιείται ότι το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στηρίζεται στην μετασχηματίζουσα μάθηση, είναι αποκομμένο από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ αυτών και των εκπαιδευόμενων και κατά επέκταση αποκομμένο από τις υποκειμενικές του αντιλήψεις. Τουναντίον, ακόμα και ο ίδιος ο εκπαιδευτής, όπως είναι φυσικό, αποτελεί μέρος του κοινωνικού συνόλου εντός του οποίου ζει. Έτσι, σύμφωνα με τον Mezirow (1994), ο εκπαιδευτής δεν είναι δυνατόν να διατηρεί αυταπάτες ως προς την επιστημονική του ουδετερότητα και ως προς τις αντιλήψεις που ο ίδιος έχει διαμορφώσει για το τι ακριβώς σημαίνει μετασχηματισμός εμπειριών. Εν ολίγοις, δεν είναι ορθό να θεωρεί ότι είναι πλήρως αντικειμενικός ως προς τους στόχους επάνω στους οποίους βασίζεται η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, δηλαδή ως προς την αναδιαμόρφωση του αξιολογικού συστήματος του εκπαιδευόμενου και την επικείμενη κοινωνική αλλαγή που αυτή θα επιφέρει υπό προϋποθέσεις. Τέλος, δεν πρέπει να έχει την αυταπάτη της αντικειμενικότητας ως προς την πλήρη και αποκλειστικά ανεμπόδιστη συμμετοχή όλων των εκπαιδευόμενων που εμπλέκονται στην διεργασία της μάθησης στον ορθολογικό διάλογο και της δημιουργίας μίας κοινωνίας που επιτρέπει στο μέγιστο αυτή την δράση. Όλα τα παραπάνω αποτελούν ζωτικής σημασίας συνθήκη για την αποτελεσματική δόμηση του κριτικού διαλόγου.

Η συμβολή του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ανάπτυξη όλων εκείνων των δεξιοτήτων, δίχως την κατάκτηση των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να αναπτύξει και

να συμμετάσχει ενεργά σε μία κριτική διαλογική αμφισβήτηση των πρότερων προβληματικών εμπειριών του, είναι μέγιστη. Ο εκπαιδευτής έχει χρέος να ενδυναμώσει και να ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να μάθει πρώτα από όλα πώς να συνειδητοποιεί και πώς να αντιλαμβάνεται το δυσλειτουργικό πλαίσιο αναφοράς μέσω της ικανότητας ορθολογικού σκεπτικού, βάσει του οποίου ο εκπαιδευόμενος θα αιτιολογεί τις καταστάσεις και θα τις ερμηνεύει.

Με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος θα καταφέρει να μετατοπίσει το κέντρο βάρους του από την επιδίωξη καθαρά τεχνοκρατικών και εργαλειακών σκοπών και στόχων στην επιδίωξη ερμηνείας και κριτικής των στόχων αυτών, πριν την υιοθέτησή τους, κάτι που εκλείπει από την μαθησιακή θεωρία του συμπεριφορισμού, όπου, μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μαθαίνει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που είναι σημαντικοί για αυτόν, γεγονός πολύ σημαντικό, αλλά δεν εκπαιδεύεται στο πώς να τους φιλτράρει και να τους κρίνει πριν να τους επιδιώξει, δεν μαθαίνει πώς να στοχάζεται επάνω σε αυτούς.

Στην μετασχηματίζουσα μάθηση συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο, ο εκπαιδευτής συνεργάζεται με τον εκπαιδευόμενο προκειμένου ο τελευταίος να αναπτύξει τις ικανότητες να σκέφτεται βαθύτερα, να μην στηρίζεται στις επιφανειακές και εύκολες λύσεις που του παρουσιάζονται και να μην τις δέχεται ως απόλυτες και αντικειμενικές αλήθειες, αλλά να τις αμφισβητεί. Σημαντικές δεξιότητες για την επίτευξη αυτού του στόχου, σύμφωνα με τον Mezirow (1991), είναι η επαναξιολόγηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτογνωσία, η διαπραγμάτευση αλλά και η κοινωνική δραστηριοποίηση.

Εξάλλου, όπως έχει επισημάνει και ο Rogers (1999), αναφερόμενος στις επιδιώξεις που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενήλικων για την επίτευξη μίας αποτελεσματικής μάθησης, είναι η καλλιέργεια του αισθήματος μαθησιακής αυτονομίας των εκπαιδευόμενων. Ο εκπαιδευτής οφείλει να περιορίσει σταδιακά την όποια εξάρτηση μπορεί



να έχουν οι εκπαιδευόμενοι από αυτόν, δίχως φυσικά να αίρεται ο διδακτικός του ρόλος. Αντιθέτως, ο ρόλος του εξακολουθεί να είναι πάρα πολύ σημαντικός και καθοριστικός κατά την μαθησιακή διεργασία, αφού διευκολύνει ουσιαστικά τους εκπαιδευόμενους να πραγματοποιούν σύνδεση της νέας τους εμπειρίας που αποκτήθηκε στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος τόσο με την πρότερη εμπειρία όσο και με την περαιτέρω διαδικασία άτυπης μάθησης εκτός εκπαιδευτικού προγράμματος. Κατά αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτής, εάν και δεν αυτοαναιρείται, καθίσταται σταδιακά όλο και λιγότερο αναγκαίος. Η άποψη αυτή ενισχύει τα όσα υποστηρίζει ο Mezirow σχετικά με την μετασχηματίζουσα μάθηση, αφού στο επίκεντρο τίθενται ο εκπαιδευόμενος και οι εμπειρίες του, κάτι το οποίο, όπως θα φανεί παρακάτω, δεν ισχύει για τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στον συμπεριφορισμό.

Στην περίπτωση του συμπεριφορισμού, ο ρόλος και κατά επέκταση η θέση που κατέχει ο εκπαιδευτής στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιούνται ριζικά. Για την συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης ο εκπαιδευτής αποτελεί την απόλυτη αυθεντία της μαθησιακής διεργασίας, είναι αυτός ο οποίος καθορίζει το τι θα διδαχθεί, πως θα διδαχθεί και πότε θα διδαχθεί, ακολουθώντας με μεγάλη αυστηρότητα τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους το προγράμματος στο οποίο διδάσκει. Δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη της ορθολογικής σκέψης και της λογικής τάξης των πραγμάτων, για αυτό ακριβώς και η πορεία που ακολουθεί σε ό,τι αφορά την διδακτέα ύλη είναι γραμμική, και η πορεία αυτή εξαρτάται στο κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας. Εάν δεν ικανοποιούνται οι κατώτεροι στόχοι, τότε ο εκπαιδευτής πραγματοποιεί επανάληψη του μαθήματος και δεν προχωρεί παρακάτω (Παπαδήμα, 2019).

Η οργάνωση των αντικειμένων που θα διδαχθούν λοιπόν πραγματοποιείται με αυστηρά συστηματικό τρόπο από τον εκπαιδευτή, ο οποίος οφείλει να είναι πλήρως καταρτισμένος και ενήμερος για αυτό που θα κληθεί να διδάξει αλλά και για τους

διδακτικούς στόχους, τις γνώσεις και τις δεξιότητες δηλαδή που θα επιδιώξει να εκδηλωθούν σταδιακά από τους εκπαιδευόμενους (Gutek, 2004). Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2012), ο εκπαιδευτής, πέρα από το ότι πρέπει να διαθέτει οπωσδήποτε μία ευρεία γνώση σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας, επιχειρεί να μεταλαμπαδεύσει και τις επικρατούσες αξίες και αντιλήψεις της εκάστοτε κοινωνίας, με στόχο να διατηρηθεί η υφιστάμενη κοινωνική συνοχή. Το μάθημα χαρακτηρίζεται από διαρκή προσπάθεια και πειθαρχία από πλευράς των εκπαιδευόμενων προς τον εκπαιδευτή. Ακόμη, δίδεται έμφαση στην αντικειμενική φύση της γνώσης και στην επαγωγική μέθοδο διδασκαλίας, από το μέρος στο όλον, και για αυτόν ακριβώς τον λόγο η επίτευξη των στόχων ελέγχεται με αξιολόγηση και επανάληψη κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος οφείλει να επαναλαμβάνει ακριβώς ό,τι έμαθε.

Ο εκπαιδευτής λοιπόν, σύμφωνα με τους Elias και Merriam (2005), δημιουργεί ένα μαθησιακό κλίμα τέτοιο που να επιτρέπει την διαμόρφωση της συμπεριφοράς που επιθυμεί, βάσει της εκπαιδευτικής διεργασίας, να εκδηλώσουν οι εκπαιδευόμενοι μετά το πέρας της ενώ θα λειτουργεί αποτρεπτικά στις περιπτώσεις όπου η συμπεριφορά θα αποκλίνει από τους επιδιωκόμενους στόχους. Αυτό θα γίνεται είτε με θετική είτε με αρνητική ενίσχυση αντιστοίχως. Είναι φυσικό επομένως, ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα διεξάγεται το μάθημα ενορχηστρώνονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή.

Σύμφωνα πάλι με τους ίδιους (2005), ο μαθητής έχει μάθει θεωρητικά κάτι, και άρα ο εκπαιδευτικός στόχος επιτεύχθηκε, μόνον και εφόσον ο εκπαιδευτής παρατηρήσει την ανάλογη αλλαγή και τροποποίηση στην συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου και εφόσον η αλλαγή αυτή παρατηρείται σε παρόμοιες καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτής θα μπορέσει να αξιολογήσει αντικειμενικά και ποσοτικά τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του και να κρίνει, εάν θα προχωρήσει στην επιδίωξη των αμέσως επόμενων εκπαιδευτικών στόχων.

Ένας άλλο χαρακτηριστικό του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων στον συμπεριφορισμό αλλά και της εκπαίδευσης στα πλαίσια αυτής της θεωρίας γενικότερα, αποτελεί η επιδίωξη ανάπτυξης της ικανότητας λογικών συλλογισμών από πλευράς εκπαιδευόμενων. Η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής θα καταστήσει τον εκπαιδευόμενο ικανό να επιλέγει αυτό που θεωρείται ορθό στην κατοπινή του ζωή και κατά επέκταση, η δόμηση λογικών συλλογισμών θα τον αποτρέπει αλλά και θα τον προστατεύει από τις ενδεχόμενες προκαταλήψεις και πνευματικές στρεβλώσεις, παρουσιάζοντάς του τις καλύτερες δυνατές λύσεις για τις προβληματικές καταστάσεις που πρόκειται να αντιμετωπίσει ( Gutek, 2004).

Όπως αναφέρουν οι Elias και Merriam (2005), στον συμπεριφορισμό οι ικανότητες που επιχειρείται να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος πρέπει να είναι χρήσιμες και απαραίτητες ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις κοινωνικές αλλαγές, να μπορεί να συνεργάζεται. Υπό αυτήν την έννοια πρέπει να επισημανθεί, ότι ο εκπαιδευόμενος, ως ον το οποίο καλείται να αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες και να τις εκδηλώνει με την συμπεριφορά του, λογίζεται ως ενεργητικό υποκείμενο, ο τρόπος όμως με τον οποίο προσεγγίζεται από τον εκπαιδευτή κατά την μαθησιακή διεργασία, τον καθιστά υπάκουο και παθητικό δέκτη της γνώσης.

Ο Skinner μάλιστα (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι αυτός του ρυθμιστή των κρίσιμων καταστάσεων, βάσει των οποίων θα συντελείται η μάθηση των εκπαιδευόμενων. Παρά το γεγονός ότι θεωρεί πως η μαθησιακή διεργασία συντελείται με τρόπο φυσικό, καθιστά τον εκπαιδευτή υπεύθυνο για την διαμόρφωση και άρα τον προγραμματισμό και την οργάνωση εκείνων των εκπαιδευτικών συγκυριών και των καταστάσεων που θα επιταχύνουν την διεργασία της μάθησης του εκπαιδευόμενου.

Έχει ήδη επισημανθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο αλλά και στα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, ότι η εκπαίδευση στον συμπεριφορισμό αντιλαμβάνεται τον ενήλικο εκπαιδευόμενο με τρόπο μηχανιστικό. Δίδει έμφαση στην ποσοτικά μετρήσιμη συμπεριφορά του για να διαπιστωθεί κατά πόσο έχουν επιτευχθεί η επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι. Ο εκπαιδευόμενος είναι ένα μαθησιακό υποκείμενο το οποίο μαθαίνει αποκλειστικά μέσω του εξωτερικού περιβάλλοντος με το οποίο έρχεται σε επαφή, η μάθηση αυτή συντελείται μέσω της αντίδρασης του εκπαιδευόμενου στα ερεθίσματα του εκπαιδευτή. Εφόσον με την αντίδραση προβάλλεται η επιθυμητή συμπεριφορά, τότε παρέχεται από τον εκπαιδευτή θετική ενίσχυση για την διατήρησή της, διαφορετικά η ενίσχυση είναι αρνητική.

Σύμφωνα με τους Ozmon & Craven (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), ο εκπαιδευτής που ασπάζεται τον συμπεριφορισμό αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο ως έναν οργανισμό μάθησης ο οποίος μπορεί να ρυθμιστεί και, ως εκ τούτου, αποφασίζει ποια προγράμματα θα ακολουθηθούν με ευλάβεια από τον εκπαιδευόμενο, προκειμένου αυτός να μάθει με αποτελεσματικό τρόπο και να γίνει ένας άξιος και καλός μελλοντικός επιστήμων. Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας του συμπεριφορισμού από τον ίδιο τον εκπαιδευτή τονίζεται και από την Παπαδήμα (2017), η οποία αναφέρει ότι και ο ίδιος ο εκπαιδευτής, κατά την εκπαιδευτική διεργασία, ακολουθεί πιστά και υιοθετεί μία συγκριμένη συμπεριφορά, η οποία μάλιστα επιδιώκει να λειτουργήσει και ως πρότυπο που θα ενστερνιστούν οι εκπαιδευόμενοι, καθίσταται με αυτόν τον τρόπο παράδειγμα άξιο μίμησης.

Οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ελέγχονται μόνιμα ως προς την εκδηλωνόμενη συμπεριφορά τους. Ακόμη, θεωρούν ότι ο οργανωμένος έλεγχος και κατά επέκταση η πειθαρχία των εκπαιδευτών ενηλίκων προς τους εκπαιδευόμενούς τους, μπορεί να ρυθμίζει και να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά των τελευταίων. Συνεπώς, για τους συμπεριφοριστές υφίστανται πάντα εξωτερικά

ερεθίσματα, εξωτερικοί παράγοντες που προέχονται από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος, οι οποίοι ασκούν έλεγχο και διαμορφώνουν την συμπεριφορά του (Παπαδήμα, 2017). Ο έλεγχος αυτός μάλιστα, και ειδικότερα, ο έλεγχος των εκπαιδευτών ενηλίκων προς τους εκπαιδευόμενους είναι τόσο αυστηρός, έτσι ώστε η ελευθερία στην περίπτωση του συμπεριφορισμού να εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευόμενους ως αποφυγή ή απόδραση από μία ανεπιθύμητη κατάσταση. Η απόδραση έχει να κάνει με την απομάκρυνση ενός δυσάρεστου συναισθήματος που ήδη υφίσταται ενώ η αποφυγή με ένα επικείμενο αρνητικό συναίσθημα ( Παπαδήμα, 2017).

Η παραπάνω κατάσταση θα μπορούσε να γίνει κατανοητή με τα εξής παραδείγματα. Ο εκπαιδευόμενος ενδέχεται να θεωρήσει ότι υποβιβάζεται το δικαίωμά του στην ελευθερία και αυτονομία του, όταν ο εκπαιδευτής τον υποχρεώνει να συμμετέχει στο μάθημα ή στην περίπτωση, η οποία προάγεται κατά κόρον από την συμπεριφοριστική θεωρία, που ο εκπαιδευτής αξιώνει από τον εκπαιδευόμενο να ενεργεί κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα με τον τρόπο που ο πρώτος επιθυμεί. Ακόμη, η ελευθερία μπορεί να θεωρηθεί ότι εξαλείφεται, όταν ο εκπαιδευτής δεν αφήνει περιθώρια έκφρασης διαφορετικών απόψεων σε σχέση με τις δικές του πεποιθήσεις. Οι καταστάσεις αυτές αποτελούν συνήθη φαινόμενα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του οποίου ο εκπαιδευτής ασπάζεται τον συμπεριφορισμό. Ωστόσο, εφόσον γίνεται λόγος για ενήλικα άτομα, η διαρκής αυτή εποπτεία του εκπαιδευόμενου και το διαρκές αίτημα για συμμόρφωσή του στις υποδείξεις του εκπαιδευτή δημιουργούν συνήθως αρνητικό και ίσως εχθρικό κλίμα μεταξύ των δύο συμβαλλόμενων μελών στην μαθησιακή διεργασία.

Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στον συμπεριφορισμό καθίσταται φανερός και από τον έλεγχο που αυτός ασκεί στους εκπαιδευόμενους και κατά επέκταση στην πορεία της μάθησης, όπως επισημάνθηκε παραπάνω. Σύμφωνα με την Παπαδήμα (2017), ο έλεγχος αυτός επιτυγχάνεται μέσω της παροχής θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης,

όπου αυτή είναι απαραίτητη, αλλά και μέσω διαχείρισης και οργάνωσης της εκπαιδευτικής τάξης. Η επιθυμητή ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αυτό δηλαδή που εν τέλει θα πρέπει να μάθει ή όχι εκπαιδευόμενος, αποτελεί καθαρά επιλογή του εκπαιδευτή. Στις περιπτώσεις εκείνες λοιπόν που η ενίσχυση που παρέχεται από τον εκπαιδευτή είναι θετική, τότε ενισχύεται και η επιδιωκόμενη συμπεριφορά ενώ σε αντίθετη περίπτωση όχι.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), η διάκριση μεταξύ αυτού που θεωρείται σωστό και λάθος καθίσταται απόλυτα σαφής στην θεωρία του συμπεριφορισμού και αυτό συμβαίνει λόγω της αντικειμενικότητας της φύσης της γνώσης, την οποία επιχειρεί να μεταδώσει ο εκπαιδευτής στον εκπαιδευόμενο. Η γνώση αυτή μάλιστα είναι κοινή για άλλους τους εκπαιδευόμενους, δεν διαφοροποιείται και θεωρείται ότι βρίσκεται έξω από τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Όπως έχει αναφερθεί, η εκπαιδευτική διεργασία στον συμπεριφορισμό αποτελεί ουσιαστικά την κατάκτηση της γνώσης που είναι μία και αντικειμενική από τον εκπαιδευόμενο, με την καθοριστική συμβολή του εκπαιδευτή ο οποίος και την μεταδίδει.

Σε περιπτώσεις όπου τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι αμιγώς συμπεριφοριστικά, μπορεί κανείς να παρατηρήσει τα εξής, τόσο σε επίπεδο οργάνωσης της τάξης, όσο και επίπεδο του τρόπου διδασχής του μαθήματος. Τα θρανία είναι συνήθως τοποθετημένα το ένα πίσω από το άλλο και σε πλήρη στοίχιση, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να έχουν επαφή μόνο με τα διπλανά θρανία και όχι με αυτά που βρίσκονται μπροστά τους ή πίσω τους. Ο εκπαιδευτής κάθεται στην έδρα του και μόνον αυτός μπορεί να έχει άμεση επαφή με όλους τους εκπαιδευόμενους, τους παρέχει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα φέρουν εις πέρας μία εργασία και σε περίπτωση διαταραχής της ησυχίας δεν αποκλείεται να προχωρά σε συστάσεις. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κλίμα, σύμφωνα με τον Rogers (1999), μπορεί να επιδιώκεται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έχουν

διαμορφώσει μαθησιακό στυλ τέτοιο, έτσι ώστε ο εκπαιδευτής να θεωρείται η αυθεντία της γνώσης και αυτός που καθορίζει μονόπλευρα την μάθησή τους.

Σε μία τάξη στην οποία η εκπαίδευση είναι δασκαλοκεντρική λοιπόν, σύμφωνα με την Παπαδήμα (2017), ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αυτός που καθορίζει και δομεί την μαθησιακή δραστηριότητα και κατά επέκταση, τις εκάστοτε στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας του, ενώ ο εκπαιδευόμενος με την σειρά του αποδέχεται και αναλαμβάνει πλήρως τις ευθύνες της μάθησής του. Στην συμπεριφοριστική θεωρία, η συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου διαμορφώνεται και καθορίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή είτε με την παροχή θετικών είτε με την παροχή αρνητικών ενισχύσεων. Ο έλεγχος για το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι είναι ποσοτικός και συντελείται μέσω διάφορων πρακτικών και γραπτών δοκιμασιών, ανάλογα και με το αντικείμενο μάθησης.

Κλείνοντας, καθίσταται παραπάνω από κατανοητή η θεμελιώδης αντίθεση ανάμεσα στον ρόλο που προσδίδει η μετασχηματίζουσα μάθηση στον εκπαιδευτή ενηλίκων και στον ρόλο που του προσδίδει η συμπεριφοριστική θεωρία. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτής κατέχει τον ρόλο του διευκολυντή και συνεργάτη των εκπαιδευόμενων στην δύσκολη και επίπονη προσπάθειά τους να αναδιαμορφώσουν τις όποιες στρεβλές απόψεις τους, οι οποίες είναι απόρροια των αντίστοιχων εμπειριών κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους. Ο εκπαιδευτής επιχειρεί να τους καταστήσει αυτόνομους μέσω των μεθόδων του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου, τα οποία έρχονται ως επακόλουθο της δραστηριοποίησης των εκπαιδευόμενων προς τον μετασχηματισμό της σκέψης τους. Στην δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτής αποτελεί την απόλυτη γνωστική αυθεντία. Η γνώση που μεταδίδει στον εκπαιδευόμενο, ο οποίος την δέχεται παθητικά, θεωρείται ως η μόνη ορθή και δεν υπάρχει δυνατότητα αμφισβήτησής της από τον εκπαιδευόμενο. Ακόμη, η οργάνωση της τάξης, της πορείας μάθησης και των μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι δουλειά του εκπαιδευτή. Στον συμπεριφορισμό ακολουθούνται αυστηρώς και γραμμικά συγκεκριμένοι

διδασκαλικοί στόχοι, ο βαθμός επίτευξης των οποίων ελέγχεται μέσω της αλλαγής στην συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου και επομένως μπορεί να μετρηθεί. Η μάθηση συντελείται με το μοτίβο ερέθισμα και αντίδραση στο ερέθισμα ενώ ο έλεγχος και η πειθαρχία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της.

Βέβαια, πρέπει να τονισθεί ότι, παρά το γεγονός ότι οι δύο θεωρίες προσδίδουν διαφορετικό ρόλο και θέση ισχύος στον εκπαιδευτή, και οι δύο δέχονται ότι ο ρόλος του είναι καθοριστικός για το μαθησιακό αποτέλεσμα. Καμία από τις δύο θεωρίες δεν αίρει τον διδασκαλικό ρόλο του εκπαιδευτή, αλλά αυτό που διαφοροποιείται ουσιαστικά είναι ο βαθμός κυριαρχίας του στην εκπαιδευτική πράξη και η διδασκαλική του προσέγγιση. Πάντως, τόσο η μετασχηματίζουσα μάθηση, όσο και ο συμπεριφορισμός επιδιώκουν να καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους αυτόνομους πολίτες, η κάθε μία με την δική της θεώρηση για τον ρόλο του σε αυτήν. Αλλά και ως προς τον βαθμό εκπαιδευτικής κατάρτισης, τόσο ο η μετασχηματίζουσα μάθηση όσο και ο συμπεριφορισμός απαιτούν άριστη προετοιμασία του εκπαιδευτή έτσι ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις προδιαγραφές της εκπαιδευτικής πράξης.

#### **3.4. Σύγκριση ως προς την διδασκαλική διαδικασία**

Ως προς την διδασκαλική προσέγγιση, η μετασχηματίζουσα μάθηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία μαθητοκεντρική θεωρία, της οποίας βασικό συστατικό αποτελεί το μαθησιακό υποκείμενο, δηλαδή, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος. Πιο συγκεκριμένα, η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης συντελείται βάσει δύο κυρίως μεθόδων, αυτή του κριτικού στοχασμού, της κριτικής αμφισβήτησης δηλαδή των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων που αποτελούν τροχοπέδη για την προσωπική αλλά και πνευματική τους ανάπτυξη και αυτή του κριτικού και ορθολογικού διαλόγου που συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού.



Ο κριτικός στοχασμός κατέχει αναμφίβολα μία εξέχουσα θέση στην θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, αφού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω αποτελεί ένα από τα δύο βασικά μεθοδολογικά της εργαλεία. Όπως επισημαίνει και ο Κόκκος (2006), με την αρωγή του κριτικού στοχασμού ο εκπαιδευόμενος τίθεται σε θέση να προβαίνει στην αποδόμηση, στην κριτική αμφισβήτηση των πρότερων εμπειριών του και της γνώσης που προέκυψε μέσα από αυτές, την οποία είχε την τάση να θεωρεί ως την μοναδική και αντικειμενική αλήθεια έως τώρα. Με αυτό τον τρόπο οδηγείται σταδιακά στην αναδιαμόρφωση και κατά επέκταση στον μετασχηματισμό αυτών των γνώσεων, απορρίπτοντας τα στοιχεία εκείνα, τα οποία διαστρεβλώνουν τον τρόπο που θεωρεί τον κόσμο.

Η σταδιακή αυτή αναδόμηση της γνώσης του εκπαιδευόμενου, έχει ως φυσικό επακόλουθο τον αυτοστοχασμό του, αφού για να οδηγηθεί στην συνειδητοποίηση των προβληματικών εμπειριών του, μέσω της ορθής νοηματοδότησής τους, κρίνεται απαραίτητη η πραγματοποίηση αυτοκριτικής. Η συνειδητοποίηση του δυσλειτουργικού πλαισίου αναφοράς και κατά επέκταση, η ορθή νοηματοδότησή του, αποτελούν τις λειτουργίες ή τα στάδια του κριτικού στοχασμού.

Ο κριτικός στοχασμός λοιπόν, αποτελεί έννοια ζωτικής σημασίας για την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η εν λόγω θεωρία αντιλαμβάνεται τον κριτικό στοχασμό μία πνευματική διεργασία η οποία λειτουργεί ελεύθερα και ανεμπόδιστα, καθιστά τον εκπαιδευόμενο ικανό να επαναξιολογεί, να επανεξετάζει τον πνευματικό του κόσμο, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο σκέφτεται και ενεργεί, και να δραστηριοποιείται ανάλογα, έτσι ώστε να κατευθύνεται προς την ορθολογική δράση που θα του επιτρέψει έναν αποτελεσματικό μετασχηματισμό των ήδη υφιστάμενων αντιλήψεών του.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο κριτικός στοχασμός δεν θα πρέπει να συγχέεται με έναν πιο επιφανειακό τρόπο που σκεφτόμαστε επάνω στα πράγματα, με τον

απλό στοχασμό δηλαδή. Τουναντίον, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί μία πολύ πιο ουσιαστική και βαθύτερη νοητική διεργασία, η οποία μας επιτρέπει να αυτοστοχαζόμαστε και κατά επέκταση, να αναδομούμε τους έως τώρα παγιωμένους τρόπους σκέψης μας. Ο κριτικός στοχασμός, επομένως, συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση της προσωπικότητάς μας (Κόκκος, 2008). Επίσης, όπως αναφέρει και ο Rogers (1999), ο ενήλικος εκπαιδευόμενος καλλιεργεί μεγαλύτερη αυτονομία και ωριμότητα μέσω του κριτικού στοχασμού.

Από όλα τα παραπάνω, η μέθοδος του κριτικού στοχασμού συμβάλλει στην ανάπτυξη μίας καλύτερης, πιο λειτουργικής και πιο αποτελεσματικής αυτοαντίληψης του ενήλικου εκπαιδευόμενου, αφού το τελικό του προϊόν, εφόσον διεξαχθεί κατάλληλα, αποτελεί ουσιαστικά την αναδιαμόρφωση μέρους ή ακόμα και ολόκληρου του αξιακού συστήματος, βάσει του οποίου ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ζαρίφη (2009), δεν πρέπει να επικρατήσει μία ενδεχόμενη παρανόηση, η οποία θέλει την διεργασία του κριτικού στοχασμού να συμβαίνει από την μία στιγμή στην άλλη, αντιθέτως, ο κριτικός στοχασμός πρέπει να ακολουθήσει κάποια στάδια, όπως αυτό της νοηματοδότησης της εμπειρίας και της συνειδητοποίησης του δυσλειτουργικού πλαισίου αναφοράς, πριν ο εκπαιδευόμενος είναι θέση να αναλάβει την όποια δράση για την ολοκλήρωση της μετασχηματιστικής διαδικασίας της σκέψης του.

Η δεύτερη μέθοδος που επιστρατεύει η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι αυτή του κριτικού και ορθολογικού διαλόγου. Σύμφωνα με τον Καλαουζίδη (2007), τα βασικά χαρακτηριστικά από τα οποία διέπεται ο κριτικός διάλογος είναι τα εξής: Ο κριτικός διάλογος διενεργείται στα πλαίσια απόκτησης ολοκληρωμένων και στοχευμένων πληροφοριών, και όχι απλά σε υποθέσεις ή αυθαίρετες κρίσεις. Ακόμη, βασική του επιδίωξη αποτελεί η ενίσχυση και η προώθηση του κριτικού στοχασμού, της ικανότητας δηλαδή του εκπαιδευόμενου να αναδιαμορφώνει τις προβληματικές του πεποιθήσεις και να εξετάζει πιθανές εναλλακτικές λύσεις δραστηριοποίησης, προκειμένου να επιτύχει τον σκοπό του.

Έτσι λοιπόν, ο κριτικός και ορθολογικός διάλογος αποτελεί έναν προοδευτικό και ανοιχτό διάλογο ο οποίος επιτρέπει την συμμετοχή του ενήλικα εκπαιδευόμενου στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Σημαντικό στοιχείο του ορθολογικού διαλόγου, σύμφωνα με τον Mezirow (1991), αποτελεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, αφού ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες, αξιοποιώντας έτσι ο ένας τα βιώματα του άλλου.

Ο ορθολογικός διάλογος επομένως, αποτελεί ουσιαστικά μία αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, στόχος της οποίας είναι η αλληλοπαρουσίαση αντιλήψεων και πεποιθήσεων επάνω σε κάποιο θέμα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να διερευνήσουν το κατά πόσο χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται. Οι διαφορετικές πεποιθήσεις που παρουσιάζονται κατά τον ορθολογικό διάλογο αποτελούν ουσιαστικά τα βιώματα, τις εμπειρίες βάσει των οποίων ο κάθε εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Ο στόχος του διαλόγου είναι ο μετασχηματισμός αυτών των εμπειριών, η ανακάλυψη δηλαδή της πραγματικής αλήθειας για το θέμα που απασχολεί την κουβέντα.

Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση του κριτικού στοχασμού, κρίνεται απαραίτητο να γίνει μία πολύ σημαντική επισήμανση. Ο ορθολογικός διάλογος ονομάζεται έτσι διότι ακριβώς, αποτελεί ένα διάλογο οποίος δομείται επάνω σε αυστηρώς λογικούς συλλογισμούς, κάτι που δεν συμβαίνει πάντοτε στις περιπτώσεις μίας απλής διαλογικής συζήτησης. Αντιθέτως, δεν είναι λίγες οι φορές όπου οι συνομιλητές προχωρούν σε μεγάλους συμβιβασμούς, υιοθετώντας απόψεις που δεν συμμερίζονται, προκειμένου να αποφευχθεί μία ενδεχόμενη παρεξήγηση, ειδικά στις περιπτώσεις όπου οι συνομιλητές έχουν στενή σχέση μεταξύ τους. Στην περίπτωση του ορθολογικού διαλόγου όμως, η πρακτική αυτή δεν ευδοκιμεί, διότι δεν προάγει την εξεύρεση της αλήθειας. Κατά την διεργασία του ορθολογικού διαλόγου δίδεται έμφαση στην επικράτηση του πιο ισχυρού,

βάσει λογικής και εγκυρότητας συλλογισμού, επιχειρήματος, κυρίως όταν η εύρεση της αλήθειας αποβαίνει δύσκολος στόχος.

Για να είναι ένας ορθολογικός διάλογος αποτελεσματικός ως προς τον εντοπισμό της αλήθειας πρέπει να πληρούνται κάποιες πολύ βασικές προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τον Mezirow (2000, 2007) αυτές οι προϋποθέσεις είναι οι εξής: οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και ισάξια στην ανάπτυξη του διαλόγου και να μην διακατέχονται από το ανταγωνιστικό κλίμα που επιβάλλει συνήθως το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο έχουν γαλουχηθεί. Κύριο μέλημά τους θα πρέπει να αποτελεί η επιδίωξη συμφωνίας και κατανόησης των διαφορετικών απόψεων που εκτίθενται, διότι μόνον έτσι είναι δυνατός ο εντοπισμός της αλήθειας. Η επίτευξη συμφωνίας λοιπόν, και η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν για τον Mezirow (2000, 2007), τους βασικούς πυλώνες επάνω στους οποίους δομείται ένας ορθολογικός διάλογος. Η συμφωνία αυτή δεν συνεπάγεται απαραίτητα και συμβιβασμό με οποιαδήποτε άποψη παρουσιάζεται, αλλά με την ενεργή ακρόαση αυτής και του κριτικού της ελέγχου.

Προκειμένου να τίθεται όμως μία άποψη σε κριτικό έλεγχο, στα πλαίσια ενός ορθολογικού διαλόγου, θα πρέπει οι συμμετέχοντες, και στην προκειμένη περίπτωση, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι να χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτογνωσία, ωριμότητα και πάνω από όλα ενσυναίσθηση. Θα πρέπει να εμπλέκονται σε έναν τέτοιου είδους διάλογο έχοντας συνειδητοποιήσει ότι η ύπαρξη αντικειμενικής, στο μέτρο που αυτό καθίσταται εφικτό, διάθεσης είναι κρίσιμη. Οι προσωπικές απόψεις είναι πραγματικά χρήσιμες και μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια του διαλόγου, αλλά με σκοπό την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού και όχι ενός ρητορικού ανταγωνισμού και για να αξιοποιηθούν στο έπακρο, η συμμετοχή όλων είναι αναγκαία. Η συμμετοχή εξάλλου παρωθεί τους εκπαιδευόμενους στην καλύτερη αφομοίωση των όποιων μαθησιακών αλλαγών, στην ανάπτυξη

αυτοπεποίθησης και στην επιθυμία να διατηρήσουν τον ρόλο του δια βίου εκπαιδευόμενου και μετά την λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος (Mezirow, 2000, 2007).

Από τα παραπάνω, μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητός ο έντονα βιωματικός χαρακτήρας των μεθόδων του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου, αφού βασίζονται στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, κάτι που δεν διαδραματίζει σοβαρό ρόλο για τον συμπεριφορισμό, ο οποίος δίδει έμφαση στην αλλαγή συμπεριφοράς μέσω της μετάδοσης της γνώσης από τον εκπαιδευτή-αυθεντία στον εκπαιδευόμενο. Η μέθοδος στον συμπεριφορισμό είναι δασκαλοκεντρική και βασίζεται στην πεποίθηση ότι σημαντικό ρόλο παίζουν τα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος που δέχεται ο εκπαιδευόμενος και η αντίδρασή του σε αυτά, και όχι η προσωπικότητα και οι εμπειρίες του. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η μάθηση.

Πριν αναλυθεί η διδακτική προσέγγιση του αυμπεριφορισμού, θα γίνει αναφορά σε δύο εναλλακτικές προσεγγίσεις εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης, έτσι ώστε να παρουσιαστούν κάποια μέσα, τα οποία δυνητικά μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της θεωρίας. Οι εναλλακτικές αυτές προσεγγίσεις δεν αφορούν στη θεωρία του Mezirow καθώς η ανάλυση είναι χρήσιμο να μην σταθεί αποκλειστικά σε αυτή.

Οι προσεγγίσεις για τις οποίες θα γίνει σύντομη μνεία, παρουσιάστηκαν στην *Πρώτη Πανελλήνια Συνεδιάσκεψη για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, η οποία πραγματοποιήθηκε από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Αθήνα το 2018 (Ραδαίου, 2018). Η πρώτη προσέγγιση αποτελεί το πρόγραμμα αναλφαβητισμού και βασικής παιδείας, το οποίο διενεργήθηκε σε πειραματικό στάδιο τα έτη 1985 και 1986 από την Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Anagnou, Vaikousi & Vergidis, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018). Το πρόγραμμα είχε τις ρίζες του στην μέθοδο του Freire για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Για τον Freire, η ανάπτυξη και κατά επέκταση η εκμάθηση γραφής και

ανάγνωσης πρέπει να γίνεται μέσω του κριτικού διαλόγου, μέσω ερμηνείας και ανάλυσης της πραγματικότητας (Brown, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018). Επίσης τόνιζε, ότι, εφόσον η εκπαιδευτική πράξη είναι διαλογική, τότε τόσο οι εκπαιδευτές, όσο και οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν σε αυτόν και μάλιστα να πραγματεύονται θέμα για τα οποία ποτέ πριν δεν είχαν πραγματευτεί, τα ονομαζόμενα από αυτόν *συνδεδετικά θέματα*, τα οποία αφορούν την κουλτούρα τους, στην ήδη υπάρχουσα εικόνα του λαού για τον κόσμο, και ονομάζονται έτσι, διότι αποτελούν τον συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα σε αυτήν και στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος (Φρέϊρε, 1977).

Στην Ελλάδα, το πρόγραμμα αλφαριθμητισμού και γενικής παιδείας σχεδιάστηκε το 1984 (Ραδαίου, 2018) και στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, δηλαδή στην πειραματική του εφαρμογή το 1985-1986 απευθυνόταν στην καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού στις Ένοπλες Δυνάμεις και συγκεκριμένα σε νέους που δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (Βεργίδης, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018). Τα τμήματα που λειτούργησαν ήταν δύο, ένα λειτουργικά και ένα οργανικά αναλφάβητων στην μονάδα του Ναυτικού. Τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν την περίπτωση ήταν τα εξής. Χρησιμοποιούνταν κείμενα διδακτικού υλικού, των οποίων η ανάγνωση πραγματοποιείτο από την επιμορφώτρια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ανάγνωση μπορεί περιελάμβανε όλα τα διδακτικά κείμενα είτε μέρος αυτών, η επιλογή του οποίου γινόταν από την ίδια. Μετά την ανάγνωση γινόταν συζήτηση σχετικά με ενδεχόμενες παρατηρήσεις επάνω στα κείμενα και εξηγούνταν ενδεχόμενες άγνωστες στους εκπαιδευόμενους λέξεις. Μάλιστα, οι ερωτήσεις σχετικά με το υλικό διαμορφώνονταν ανάλογα με την ομάδα και ακολουθούσαν περαιτέρω εκπαιδευτικά μέσα ως μαθησιακά ερεθίσματα για το προς εξέταση θέμα, όπως σκίτσα και φωτογραφίες (Λεκάτη, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018).

Στην περίπτωση μάλιστα της εκπαιδευτικής ομάδας των εκπαιδευτικά αναλφάβητων, η ανάγνωση περιοριζόταν σε πρώτο στάδιο σε μικρές λέξεις και φράσεις αλλά και αποκόμματα του τύπου. Επίσης χρησιμοποιείτο και το παιχνίδι της κρεμάλας. Για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης εφαρμόστηκε η μέθοδος του Freire που όπως επισημάνθηκε, στηρίζεται στην κριτική συνειδητοποίηση της κουλτούρας. Εφαρμόστηκαν ασκήσεις από βιβλία του δημοτικού με ολική και αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Σε πρώτο στάδιο παρουσιάζοταν στους εκπαιδευόμενους μία νέα λέξη, κατόπιν, παρουσιάζονταν συλλαβικές οικογένειες που σχετίζονταν με την λέξη αυτή και με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούσαν νέες λέξεις (Λεκάτη, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018). Με την παροδο των μαθημάτων, πέρα από τις γνωστές μεθόδους γραφής και ανάγνωσης, χρησιμοποιούνταν εκπαιδευτικά μέσα, όπως τα προαναφερθέντα σκίτσα αλλά και εικόνες, δίπλα στα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα έπρεπε να εξηγήσουν γραπτά αυτό που έβλεπαν. Κατά αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνταν τα βιώματα των εκπαιδευόμενων, αφού πολλοί από αυτούς απαντούσαν με δημοτικά τραγούδια (Ραδαίου, 2018). Κατά αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι υποβοηθούνταν στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας.

Κλείνοντας με αυτήν την προσέγγιση, πρέπει να τονιστεί η προαγωγή του κριτικού στοχασμού εκ μέρους της και ειδικότερα, μέσω της αξιοποίησης μεταφρασμένων εκπαιδευτικών κειμένων του Freire, τα οποία αφορούσαν την πολιτισμική εξέλιξη του ανθρώπου σε ό,τι αφορά την τέχνη του κυνηγιού. Τα εκπαιδευτικά κείμενα ήταν τρία, συνοδεύονταν από εικόνα, και αφορούσαν τον πρωτόγονο κυνηγό, τον σύγχρονο κυνηγό αλλά και την γάτα ως κυνηγό-για τονιστεί η οντολογική αντίθεση (Ραδαίου, 2018). Ο εκπαιδευτικός στόχος τους ήταν κριτική συνειδητοποίηση της κατάστασης στην οποία βρίσκονταν οι εκπαιδευόμενοι, αυτή δηλαδή του αναλφαβητισμού, με την μετάδοση του μηνύματος της εξαιρετικά μεγάλης σημασίας της αξιοποίησης εκπαίδευσης στην πρόοδο του ανθρώπου αλλά και στην δυνατότητα μεταβολής του κόσμου μέσω αυτής και στην

απελευθερωτική λειτουργία της. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονταν να αντιμετωπίσουν τον αναλφαβητισμό τους μέσω της εκπαίδευσης, προκειμένου να ενισχύσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες. Μία ακόμη ενδιαφέρουσα μεθοδολογική προσέγγιση εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης στην πράξη, αποτελεί η διδακτική μέθοδος *Μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων* του Αλέξη Κόκκου, έτσι όπως αυτή εφαρμόστηκε στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος για Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο την αναδιαμόρφωση και αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων που επικρατούν σε ό,τι αφορά στις Δημιουργικές Εργασίες στο Λύκειο (Ραδαίου, 2018).

Η εν λόγω μέθοδος του Κόκκου σχετίζεται με τους προβληματισμούς μεγάλων στοχαστών της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018), σχετικά με την εξεύρεση τρόπων, με την χρήση των οποίων η εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη και ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, βασικός παράγοντας επιρροής της μεθόδου αποτελεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (Ραδαίου, ό.π.) ο οποίος υποστήριξε ότι ο βασικός στόχος που πρέπει να έχει μία ουσιαστική εκπαιδευτική πράξη δεν πρέπει να είναι μόνον η εκμάθηση της διδακτέας ύλης αλλά και ο μετασχηματισμός, η αποδόμηση και κατόπιν η αναδόμηση δηλαδή των προβληματικών και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων μέσω της μεθόδου του κριτικού στοχασμού, η οποία ενισχύεται μέσω της μεθόδου του κριτικού και ορθολογικού διαλόγου. Ειδικότερα, υποστήριξε ότι οι άνθρωποι προσλαμβάνουν και αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσω ενός πλαισίου αναφοράς (*frame of reference*), που δομείται επάνω στις νοητικές συνήθειες (*habits of minds*), ένα σύνολο δηλαδή παραδοχών και πεποιθήσεων, και τις απόψεις (*point of view*) που αποτελούν απόρροια των πρώτων (Mezirow, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018). Θεώρησε ότι, εφόσον καταφέρουμε να αναδομήσουμε τις προβληματικές μας και στερεοτυπικές μας απόψεις, που



εμπεριέχονται στις νοητικές μας συνήθειες, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό της εκάστοτε προβληματικής νοητικής συνήθειας που τις εμπεριέχει. Για αυτό και ο Mezirow διέκρινε δύο είδη μετασχηματιζουσας μάθησης ή καλύτερα, δύο επίπεδα μετασχηματισμού, των μετασχηματισμό των απόψεων και τον μετασχηματισμό των ευρύτερων νοητικών συνηθειών (Mezirow, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018).

Το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής μεθόδου του Κόκκου, τον οδήγησε στην δόμηση πέντε σταδίων διεξαγωγής της, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και την απελευθερωτική χειραφέτηση των εκπαιδευομένων από δυσλειτουργικά στερεότυπα (Ραδαίου, 2018). Η μεθοδολογική πρόταση του Κόκκου παρουσιάστηκε στο συνέδριο στα πλαίσια αξιοποίησής της, όπως αναφέρθηκε, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Δημιουργικές Εργασίες στο Λύκειο και την επιτυχή εφαρμογή τους στην πράξη, ωστόσο, το σκεπτικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να αναπτύξουν μόνο τις δεξιότητες εκείνες (διδασκαλίας, δασκαλοκεντρικών μεθόδων κ.τ.λ) αλλά και την κατάλληλη εκπαιδευτική νοοτροπία (Ραδαίου, 2018). Τα στάδια και τα διδακτικά μέσα λοιπόν που χρησιμοποιήθηκαν στην μέθοδο αυτή, ήταν τα εξής.

Στο πρώτο στάδιο με τίτλο: *Εντοπισμός των στερεοτυπικών / δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών* (Κόκκος, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018), αξιοποιήθηκαν τόσο προγενέστερα δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις Δημιουργικές Εργασίες στο Λύκειο (επιφυλάξεις, αρνητική στάση, κ.τ.λ) όσο και ερωτήσεις που στόχο είχαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ομάδες. Μία ερώτηση για παράδειγμα ήταν «Ποια είναι η γνώμη σας για την συμβολή της Δημιουργικής Εργασίας στη βελτίωση του διδακτικού και ευρύτερα του εκπαιδευτικού έργου», (Ραδαίου, 2018).

Στο δεύτερο στάδιο με τίτλο: *Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού* (Κόκκος, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018), αναλύθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δόθηκαν στο αμέσως προηγούμενο στάδιο και με βάση την ανάλυση αυτή, εντοπίστηκαν οι πεποιθήσεις εκείνες των νοητικών συνηθειών που είναι δυσλειτουργικές και εκφράζουν αντιθέσεις στην αλλαγή της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας, αλλά και διαμορφώθηκε το εκπαιδευτικό υλικό της επιμόρφωσης (Ραδαίου, 2018).

Στο τρίτο στάδιο λοιπόν με τίτλο: *Επιμορφωτικές δραστηριότητες (σύνδεση της μετασχηματιστικής διεργασίας με τη Δημιουργική Εργασία.)*, (Κόκκος, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018), έγινε η αξιοποίηση των πρότερων βιωμάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την δική τους πρωτοβουλία για διδακτική αλλαγή των μεθόδων και την απήχηση αυτών από τους μαθητές, μέσα σε ένα κλίμα οικειότητας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί, μέσω της εξωτερίκευσης των βιωμάτων τους, ενθαρρύνονταν θετικά για την αξιοποίηση περαιτέρω νέων, ενδεχομένως, διδακτικών προτάσεων. Ακόμη έγινε χρήση αποσπασμάτων επιμορφωτικών κειμένων του ΙΕΠ (Κόκκος, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να προβούν στον σχολιασμό ανά ομάδες, σχετικά με τα οφέλη των Δημιουργικών Εργασιών. Το επιμορφωτικό αυτό υλικό μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, παρουσιάστηκε και ψηφιακά από τους εκπαιδευτικούς με την μορφή διάφορων θεματικών όπως η συμβολή που έχει η Δημιουργική Εργασία στην καλλιέργεια της ισότητας και της δικαιοσύνης ή για τον ρόλο της Δημιουργικής εργασίας στις αρχές και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Κατά αυτόν τον τρόπο εμβάθυναν στην θεώρηση των θετικών στοιχείων της Δημιουργικής Εργασίας στην εκπαιδευτική πράξη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες στην σύγχρονη κοινωνία και βοηθούν προς την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού μαθητών με ισχνό πολιτισμικό κεφάλαιο (Ραδαίου, 2018).

Πέρα από το ως άνω επιμορφωτικό υλικό, έγινε χρήση και άλλων διδακτικών μέσων, όπως επιμορφωτικό υλικό του ΙΕΠ πάλι, το οποίο αφορά στην μεθοδολογία εκπόνησης Δημιουργικών Εργασιών (<http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/81-dimiourgikes-ergasies-lykeiou-2018-2019>), με στόχο τον εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Δημιουργικές Εργασίες.

Πιο συγκεκριμένα προτάθηκε η επεξεργασία/δραματοποίηση αποσπάσματος του έργου του Freire (2009), με τίτλο *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*, με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού σε ό,τι αφορά στον καίριο ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος κριτικός στοχασμός επιτυγχάνονταν πιο έντονα μέσω της δραματοποίησης (Ραδαίου, 2018). Προτάθηκε επίσης η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη με την χρήση αποσπασμάτων ταινιών που αφορούν τις σχέσεις διδακτικού υλικού-εκπαιδευτικών-μαθητών, με στόχο την ανάδειξη των αναποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας. Επίσης, πραγματοποιήθηκε η τεχνική παιχνίδι ρόλων, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν ρόλους μαθητών, με στόχο την ανάπτυξη πολύπλευρης οπτικής των Δημιουργικών εργασιών. Τέλος αξιοποιήθηκαν εναλλακτικές δραστηριότητες μέσω του επιμορφωτικού υλικού του ΙΕΠ, όπως η εκπόνηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς Δημιουργικών Εργασιών με δημιουργικούς τρόπους (debate, παιχνίδι ρόλων, κ.τ.λ), και προτάθηκε η εφαρμογή αυτών των εναλλακτικών προσεγγίσεων στο σχολείο, στα πλαίσια εμπέδωσης τους μετασχηματισμού των αντιλήψεων (Ραδαίου, 2018).

Καταληκτικά, τα τελευταία δύο στάδια της μεθόδου: *Η Αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας* και ο *Προσδιορισμός επόμενων βημάτων και συνεργειών* (Κόκκος, όπως αναφέρεται στο Ραδαίου, 2018), είχαν ως στόχο να αποτιμήσουν το κατά πόσο το προβληματικό πλαίσιο αναφοράς των εκπαιδευτικών μεταβλήθηκε αλλά και την παροχή του απαιτούμενου χρόνου και της ανατροφοδότησης που χρειάζεται η διεργασία

μετασχηματισμού. Στο πλαίσιο απαραίτητη κρίνεται η ανάληψη δράσεων για την προαγωγή του μετασχηματισμού και μετά το πέρας της επιμόρφωσης αλλά και οι συναντήσεις ανατροφοδότησης (Ραδαίου, 2018).

Μέσω της αναλυτικής παρουσίασης των εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών αυτών των εξαιρετικά επίκαιρων και εναλλακτικών εφαρμογών της μετασχηματίζουσας μάθησης, έγινε ακόμη πιο φανερό ότι η εν λόγω θεωρία κρίνει ζωτικής σημασίας τον βιωματικό τρόπο εξέλιξης και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου. Η προσέγγιση του συμπεριφορισμού ωστόσο, διαφέρει πολύ, ειδικά σε ό,τι αφορά στις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται.

Όπως ήδη έχει αναλυθεί, η συμπεριφοριστική θεωρία δομεί την μαθησιακή διεργασία στα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, και εν προκειμένω, του μαθησιακού περιβάλλοντος, εντός του οποίου βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος. Τα ερεθίσματα αυτά στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου, βάσει της οποίας ο εκπαιδευτής θα κρίνει, σε ποιο βαθμό έχουν κατακτηθεί η απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που προβλέπονται από τους εκάστοτε διδακτικού στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αναδιαμόρφωση της συμπεριφοράς, επιπλέον, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να εκδηλώνει και τις επιθυμητές για τον εκπαιδευτή αντιδράσεις στα μαθησιακά ερεθίσματα που ο τελευταίος προσφέρει. Η αλλαγή της συμπεριφοράς επομένως στηρίζεται στο δίπολο ερέθισμα-αντίδραση, καθώς το πρώτο αποτελεί βασική προϋπόθεση του δεύτερου και μάλιστα, οι επιθυμητές αντιδράσεις ακολουθούνται από αντίστοιχη θετική ενίσχυση από πλευράς του εκπαιδευτή αλλά και επανάληψη από πλευράς εκπαιδευόμενου ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τις ανεπιθύμητες αντιδράσεις, που δεν τείνουν στην κατάκτηση της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς.

Με βάση την παραπάνω θεώρηση, σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζουν οι Pitler, Hubbel, Kuhn και Malenoski (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), οι εκπαιδευόμενοι

βρίσκονται σε διαρκή διαδικασία καταβολής εξαιρετικά μεγάλης προσπάθειας σε ό,τι αφορά την συμπεριφορά και αυτή η προσπάθεια έχει αντίκτυπο στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Βέβαια, η καταβολή αυτής της μεγάλης προσπάθειας αποτελεί εύλογο επακόλουθο της εμπλοκής των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στην συμπεριφοριστική θεωρία, αφού η προσέγγιση της κατάκτησης της μάθησης που στηρίζεται στο δίπολο ερέθισμα αντίδραση, δίδει έμφαση στο εσωτερικό του ανθρώπου, χειραγωγεί ουσιαστικά τις όποιες απόψεις και στάσεις μπορεί να έχει ο εκπαιδευόμενος επάνω σε ένα θέμα, αφού η γνώση για τον συμπεριφορισμό είναι μία και αναλλοίωτη, με αποτέλεσμα πολλές φορές να επιχειρείται μία μονόπλευρη όψη της.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτές που υιοθετούν την φιλοσοφία και τις αρχές του συμπεριφορισμού, δίδοντας έμφαση στην μέθοδο-στρατηγική της θετικής ενίσχυσης, την επανατροφοδότηση μέσω της ποσοτικής μέτρησης της μαθησιακής προόδου (π.χ βαθμοί), την αναγνώριση και των εγκωμιασμό της προόδου των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αποτελούν αρωγούς των εκπαιδευόμενων στο να προσδίδουν και οι ίδιοι σημασία στους κόπους που καταβάλλουν, προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους (Παπαδήμα, 2017) , οι οποίοι, όπως έχει αναφερθεί, βρίσκονται σε σύμπνοια με τις επιδιώξεις με τις οποίες έχουν εισέλθει στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Άλλη μία εκπαιδευτική στρατηγική-μέθοδος της οποίας γίνεται χρήση στον συμπεριφορισμό, σύμφωνα με τους Lever-Duffy, και McDonald (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), είναι αυτή της πρακτικής εξάσκησης. Η μέθοδος αυτή πραγματοποιείται στηριζόμενη σε διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα, όπως για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, οι προσομοιώσεις αλλά και η χρήση πολυμέσων (εικόνων, βίντεο, μουσικής κ.τ.λ) μέσω υπολογιστή, με την παράλληλη αξιοποίηση άλλων εποπτικών μέσων, όπως ο βιντεοπροβολέας. Ειδικά στους σύγχρονους καιρούς όπου η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του ανθρώπου, τα πολυμέσα εύλογα

θεωρούνται ως εξαιρετικά βοηθητικοί παράγοντες για την επίτευξη αποτελεσματικής μάθησης, αφού προσφέρουν την ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο να κάνει πρακτική εξάσκηση και εκτός του τυπικού μαθησιακού περιβάλλοντος του προγράμματος, αφού δύναται να μελετήσει στο σπίτι το εκπαιδευτικό υλικό που ίσως αναρτηθεί για παράδειγμα σε ειδικά διαμορφωμένες πλατφόρμες ηλεκτρονικής εκπαίδευσης ( e-learning). Κατά αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος διευκολύνεται και παράλληλα ενθαρρύνεται να συνεχίσει να προσπαθεί για την κατάκτηση των στόχων του, αφού δεν περικλείεται από ένα στενό χρονικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Δεδομένης της αναφοράς στην αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων στον συμπεριφορισμό, όπως αυτά παρουσιάστηκαν προηγουμένως, κρίνεται απαραίτητη σε αυτό το σημείο η εξής διευκρίνιση. Τα διάφορα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται και στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, και με μεγαλύτερη μάλιστα ένταση, ανάλογα με το εκάστοτε συμπεριφοριστικό πρόγραμμα με το οποίο γίνεται σύγκριση. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στηρίζεται για παράδειγμα στον λεγόμενο ριζοσπαστικό συμπεριφορισμό, ο οποίος, σε αντίθεση με την θεωρία του κλασικού συμπεριφορισμού, δίδει έμφαση και στις συνέπειες-θετική και αρνητική ενίσχυση-πέρα από το δίπολο ερεθίσματος αντίδρασης και κατά επέκταση στηρίζεται στην συντελεστική μάθηση, η οποία δομείται επάνω στην συσχέτιση ακριβώς της συμπεριφοράς με τις συνέπειες αλλά και με τα μαθησιακά κίνητρα και όχι επάνω στην χωροχρονική της σύνδεση με τις αντιδράσεις (Μπονίδης, 2012), αξιοποιεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό διάφορα εποπτικά μέσα για την επίτευξη μίας αποτελεσματικής μάθησης. Μάλιστα, ο εισηγητής του ριζοσπαστικού συμπεριφορισμού B.F Skinner την δεκαετία του 50, εφήρμοσε την εν λόγω εκδοχή της θεωρίας με την χρήση *διδακτικών μηχανών*, όπως ο ίδιος τις αποκαλούσε, οι οποίες αποτελούσαν πρόδρομο των σημερινών

ηλεκτρονικών υπολογιστών και στόχευαν στην εξατομικευμένη, γραμμική αλλά και προγραμματισμένη διδασκαλία στην οποία και πίστευε (Μπονίδης, 2012).

Και στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης λοιπόν μπορεί να γίνει έντονη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστική και των εφαρμογών του, αλλά και των διάφορων μαθητοκεντρικών βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως το παιχνίδι ρόλων, η εργασία σε ομάδες, η ελεύθερη συζήτηση, η μελέτη περίπτωσης, η προσομοίωση και άλλες. Ο συμπεριφορισμός χρησιμοποιεί κάποιες από αυτές τις εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως για παράδειγμα την εργασία σε ομάδες και την συζήτηση, με την διαφορά όμως, ότι η μέθοδος αξιοποίησής του δίδει έμφαση στον εκπαιδευτή-αυθεντία, είναι δηλαδή δασκαλοκεντρική. Έτσι λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο θα ασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι στις παραπάνω τεχνικές καθορίζεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, η συζήτηση για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2013) δεν διεξάγεται με μία καθαρά διαλογική μορφή, με την μορφή δηλαδή ελεύθερης ή παρωθητικής συζήτησης, αλλά με την δασκαλοκεντρική μορφή των ερωταπαντήσεων. Η συγκεκριμένη μορφή αυτής της τεχνικής δεν ευνοεί την ελεύθερη έκφραση των απόψεων του εκπαιδευόμενου, αφού ο τελευταίος απαντάει μόνο στις ερωτήσεις του εκπαιδευτή και λαμβάνει τον λόγο κυρίως για διευκρινίσεις.

Την ακριβώς αντίθετη μεθοδολογία ακολουθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία δίδει πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης υπό την αξιοποίηση και κριτικό έλεγχο των εμπειριών των εκπαιδευόμενων με απώτερο σκοπό την αναδιαμόρφωσή τους. Ο συμπεριφορισμός από την άλλη, εάν και δεν απορρίπτει την ύπαρξη εμπειριών, στηρίζεται σε μία πιο μηχανική μαθησιακή προσέγγιση, στην εργαλειακή μάθηση, που στοχεύει αποκλειστικά στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου διδακτικού στόχου μέσω της αλλαγής της συμπεριφοράς, χωρίς όμως ιδιαίτερη έμφαση στον ψυχισμό του εκπαιδευόμενου.

Σύμφωνα με τους Ashcroft και James (όπως αναφέρεται στο Παπαδήμα, 2017), μια επιπλέον μέθοδος-τακτική που χρησιμοποιείται στην περίπτωση της συμπεριφοριστικής θεωρίας είναι ο έπαινος των εκπαιδευόμενων από τους εκπαιδευτές τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει πολλά οφέλη στην μαθησιακή διεργασία καθώς μετριάξει τον ρόλο της αυθεντίας που προσδίδει ο συμπεριφορισμός στον εκπαιδευτή, ο οποίος πολλές φορές καθιστά την αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ανιαρή και μονότονη. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, σύμφωνα πάλι με τους ίδιους (Παπαδήμα, ό.π), έχει υιοθετηθεί η αξιολόγηση της μάθησης μέσω της στρατηγικής δύο αστέρια μία ευχή, βάσει της οποίας ο εκπαιδευτής προσφέρει θετική ενίσχυση σε δύο δυνατά σημεία των εκπαιδευόμενων και τους παραχωρεί χώρο και περεταίρω βελτίωση. Η φιλοσοφία πίσω από αυτή την στρατηγική είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι πολύ σοβαρότερα υπόψιν τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν προς την βελτίωσή τους.

Ακόμη μία πολύ σημαντική παρατήρηση σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία επισημαίνεται από τους δύο συγγραφείς (2002). Προκειμένου λοιπόν να καταστεί μία μαθησιακή διεργασία πιο αποτελεσματική, καλό είναι ο εκπαιδευτής να διερευνά ποιες είναι αυτές οι πρότερες γνωστικές εμπειρίες σε ό,τι αφορά το αντικείμενο που διδάσκεται, σε ποιο βαθμό είναι σε θέση να το κατανοήσουν και ποια ακριβώς είναι τα μαθησιακά τους κίνητρα. Εξάλλου, όπως επισημαίνει και ο Ramsden (όπως αναφέρεται στο Ashcroft & James, 2002), η μάθηση αποτελεί την αλλαγή στην κατανόηση των πραγμάτων, και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων το να ανακαλύπτει κανείς τους εκπαιδευόμενούς του ενθαρρύνοντας τους ίδιους και κατά συνέπεια την μάθησή τους με ενεργό τρόπο. Η γνώση, άλλωστε, δεν είναι κάτι που αποβάλλεται ή αποστηθίζεται αλλά κάτι το οποίο δομείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, όπως υποστήριξε και ο Bruner (1966).

Το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα μπορεί να έχει, σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2010), η έμφαση στην τιμωρία από τον εκπαιδευτή. Σε αντίθεση με την περίπτωση των



κυρώσεων, της αρνητικής δηλαδή ενίσχυσης, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος εκδηλώνει την επιθυμητή συμπεριφορά, προκειμένου να αποφύγει τις επικείμενες δυσάρεστες συνέπειες και κατά επέκταση να ανακουφιστεί από μία δυσάρεστη κατάσταση, στην περίπτωση της τιμωρίας ο εκπαιδευόμενος υφίσταται τις αρνητικές συνέπειες ακόμα και εάν η επιθυμητή συμπεριφορά έχει αποκτηθεί. Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπρόσωποι του συμπεριφορισμού μάλιστα έχουν επισημάνει την αναξιοπιστία αυτής της μεθόδου-πρακτικής, η οποία, εάν και μερικές φορές επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, άλλες φορές, και ειδικά σε μακροπρόθεσμο επίπεδο επιφέρει τα ακριβώς αντίθετα.

Στην μετασχηματίζουσα μάθηση φυσικά δεν δίδεται έμφαση στην αρνητική ενίσχυση αλλά στην θετική, αφού ο εκπαιδευτής αποτελεί συνεργάτη των εκπαιδευόμενων και τους βοηθά επικουρικά να συνειδητοποιήσουν το προβληματικό πλαίσιο αναφοράς τους και να το αναδομήσουν. Ένας τέτοιος στόχος, ο οποίος αποτελεί μέρος μίας απελευθερωτικής μάθησης φυσικά και δεν μπορεί να επιτευχθεί με την έμφαση στην αρνητική ενίσχυση και δη στην τιμωρία, αλλά στην αξιοποίηση του λάθους, και στην προκειμένη περίπτωση, στην αξιοποίηση των όποιων στρεβλών απόψεων των εκπαιδευόμενων μέσω του κριτικού τους ελέγχου από τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο. Η προσέγγιση των διάφορων τεχνικών στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι μαθητοκεντρική-διερευνητική, και ως εκ τούτου οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους, τα οποία τα συλλαμβάνουν ως ανθρώπινα και εντελώς φυσικά.

Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2012), η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθείται από τον συμπεριφορισμό εξαρτάται άμεσα από τους διδακτικούς στόχους και είναι καθαρά δασκαλοκεντρική ή αλλιώς μηχανοκεντρική. Η εκπαιδευτική διεργασία συλλαμβάνεται ως ένας χωροχρόνος, εντός του οποίου παρατηρείται η επιθυμητή αλλαγή στην συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου από τα προσφερόμενα ερεθίσματα, από τις σκόπιμες επιδράσεις των

εκπαιδευτών. Ακόμη, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στηριζόμενο στον συμπεριφορισμό γίνεται ευρέως χρήση της ατομικής εργασίας ως κοινωνική μορφή. Με την ατομική εργασία, με φύλλα εργασίας για παράδειγμα, επιχειρείται η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να επιχειρείται επίσης με τεχνολογικά εποπτικά μέσα, ακόμη και με την χρήση ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο είναι έτσι δομημένο, ώστε να ανταποκρίνεται στην λογική των γραμμικών διδακτικών στόχων.

Σε ό,τι αφορά στις εκπαιδευτικές τεχνικές, γίνεται χρήση του κατευθυνόμενου διαλόγου, κατά τον οποίο, όπως συμβαίνει και με τις ερωταπαντήσεις, τον έλεγχο έχει ο εκπαιδευτής, αλλά και ομαδική εργασία, με δασκαλοκεντρική και πάλι προσέγγιση. Πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι στον συμπεριφορισμό μπορούν να επιτευχθούν και συναισθηματικοί στόχοι, όπως η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος με τη προαναφερθείσα εργασία, αλλά και πάλι με δασκαλοκεντρική προσέγγιση (Μπονίδης, 2012).

Κλείνοντας την ανάλυση του παρόντος κεφαλαίου, αξίζει να γίνει αναφορά στην μέθοδο ή στο μοντέλο καθώς, σύμφωνα με τον Βερετσέτη (2003), δεν είναι ξεκάθαρο για το εάν αποτελεί μοντέλο ή μέθοδο, της προγραμματισμένης διδασκαλίας του Skinner, από την οποία είναι έντονα επηρεασμένη η διδακτική προσέγγιση εκείνη που δίδει έμφαση στην αρχή της ενίσχυσης των προσπαθειών του εκπαιδευόμενου και στοχεύει στην άμεση ενημέρωσή του σχετικά με την ορθότητα ή μη των απαντήσεων στα πλαίσια της αξιολόγησης της μάθησης. Επίσης, η συμβολή της προγραμματισμένης διδασκαλίας συνέβαλε καθοριστικά στην διατύπωση αντικειμενικών στόχων, έτσι ώστε ο διδάσκων να έχει την δυνατότητα να αξιολογεί αποτελεσματικά την αλλαγή της συμπεριφοράς και κατά επέκταση την επίτευξη των διδακτικών στόχων από τους εκπαιδευόμενους. Η μέθοδος της προγραμματισμένης διδασκαλίας αποτελεί φυσικά μία συμπεριφοριστική μέθοδο, η οποία προτάσσει τρία είδη ενισχυτών. Τους *κοινωνικούς ενισχυτές*, στους οποίους περιλαμβάνονται οι εγκωμιασμοί, η χρωματισμός της φωνής που καταδεικνύει

επιδοκιμασία και αναγνώριση από τον εκπαιδευτή, αλλά και η αποδοχή και αναγνώριση από τους άλλους, Τις ηθικές και υλικές αμοιβές, δηλαδή τις βραβεύσεις, τους επαίνους, τις υποτροφίες κ.τ.λ, αλλά και τις ευχάριστες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και οι επισκέψεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Βέβαια, εφόσον πρόκειται για συμπεριφοριστική μέθοδο, ισχύουν για την εφαρμογή της, τα κύρια χαρακτηριστικά μίας συμπεριφοριστικής διδακτικής προσέγγισης, ο έντονος έλεγχος δηλαδή του εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτή, η αρνητική ενίσχυση μίας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η αυστηρή συστηματοποίηση της διδασκαλίας με βάση τους διδακτικούς στόχους, η άποψη ότι εκπαιδευόμενοι αποτελούν αμαθείς ανθρώπους στους οποίους οφείλει ο εκπαιδευτής αυθεντία να μεταλαμπαδεύσει την γνώση, η οποία γνώση είναι μία και μοναδική και φυσικά δεν μπορεί να είναι κάτι διαφορετικό από αυτό που γνωρίζει ο εκπαιδευτής που είναι επιφορτισμένος με την πλήρη διδακτική εξουσία. Ωστόσο πρέπει να τονισθεί, ότι οι βασικές αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας εστιάζουν πολύ στις έννοιες της θετικής ενίσχυσης και της μαθησιακής προόδου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Η προγραμματισμένη διδασκαλία δεν εφαρμόζεται σήμερα όπως την περίοδο όπου ξεκίνησε η εφαρμογή της, δηλαδή τις πρώτες δεκαετίες του δεύτερου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα, και αυτό οφείλεται στην αξιοποίηση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων (βιντεοπροβολέων συνδεδεμένων στον υπολογιστή) σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία επιτρέπουν συνδυασμό διάφορων μεθόδων διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως έγινε έμμεσα αντιληπτό στην ανάλυση των εναλλακτικών προσεγγίσεων εφαρμογής της, υφίστανται συγκεκριμένοι σκοποί και στόχοι στους οποίους στηρίζει την διδακτική της προσέγγιση. Παρόλα αυτά, η προσέγγιση αυτή είναι μαθητοκεντρική και συνεπώς ο εκπαιδευόμενος με την ξεχωριστή

του εσωτερική υπόσταση και τα ενδιαφέροντά του, αλλά και με τις εμπειρίες του, αποτελούν την άμεση προτεραιότητα της διδακτικής πράξης και όχι οι διδακτικοί στόχοι. Ο εκπαιδευόμενος αποτελεί μία μοναδική και ανεπανάληπτη προσωπικότητα, η οποία στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης, επιδιώκεται να αναδιαμορφωθεί Έτσι λοιπόν, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν είναι τόσο αυστηρός και τυποποιημένος, δεν δίδεται έμφαση σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέσα και τεχνικές, αλλά η προσέγγιση της όποιας εκπαιδευτικής τεχνικής και η χρήση του όποιου μέσου γίνεται με τρόπο τέτοιο, ο οποίος βοηθά των εκπαιδευόμενο να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και στην προκειμένη περίπτωση, πώς να δραστηριοποιηθεί με την αρωγή του εκπαιδευτικού-συνεργάτη στην κριτική αντιμετώπιση της γνώσης. Δίδεται έμφαση στην ορθή νοηματοδότηση της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου και κατά επέκτασης της γνώσης, διότι μόνον έτσι μπορεί να τροποποιηθούν εκείνα τα προβληματικά σημεία του υφιστάμενου πλαισίου αναφοράς του εκπαιδευόμενου. Ακόμη, ο κριτικός στοχασμός και ο κριτικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευόμενων στοχεύουν στην ανάπτυξη της αλληλοκατανόησης, της αυτοαντίληψης και της συνεργασίας. Οι δεξιότητες αυτές έχουν μεγάλη σημασία και για την διδακτική πράξη στον συμπεριφορισμό, ωστόσο, όπως έχει γίνει πλέον ξεκάθαρο, η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται, ο ρόλος του εκπαιδευόμενου και ο ρόλος του εκπαιδευτή διαφέρουν διαμετρικά στις δύο θεωρίες.

### **3.5.Κριτική που ασκήθηκε στις δύο θεωρίες**

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αλλά και η κάθε εκπαιδευτική θεωρία δε θα μπορούσε να σταθεί πλήρως επιστημονικά, εάν δεν ήταν ανοιχτή και σε άλλες θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και στην κριτική που δέχεται από διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο ο Mezirow έχει τοποθετήσει στα συγγράμματά του κάποιες κριτικές στο έργο του, τις οποίες ενσωματώνει ουσιαστικά στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ως ερωτήματα προς απάντηση.

Μία από τις κριτικές που ασκήθηκε στην μετασχηματίζουσα μάθηση είναι αυτή του Edward Taylor ( 2007:173-191), ο οποίος στηρίχθηκε σε εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση μεταξύ των ετών 1999-2005, αλλά και γενικότερα για την μάθηση και τον κριτικό στοχασμό. Η κριτική αυτή αποτελεί μία ανανέωση της κριτικής που ο ίδιος είχε ασκήσει στην θεωρία του Mezirow το 1998. Ο Taylor λοιπόν στηρίζει την κριτική του στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στις εξής επισημάνσεις. Η πρώτη κριτική επισημάνση έγκειται στην αυστηρά γραμμική ακολουθία της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Παρά το ότι έχουν γίνει αρκετές έρευνες οι οποίες επικυρώνουν τα στάδια μετασχηματισμού των αντιλήψεων, των παραδοχών και των νοηματικών δομών εν συνόλω, δεν είναι σε θέση ακόμα να εξηγήσουν πλήρως το κάθε ένα από αυτά τα στάδια. Άλλη κριτική επισημάνση αποτελεί η μη εξακριβωμένη φύση του πλαισίου αναφοράς. Εδώ η κριτική συνίσταται στο ότι παρά το γεγονός ότι στη θεωρία, έχει προσδιοριστεί το πλαίσιο αναφοράς της μετασχηματίζουσας μάθησης ως κάποιες παγιωμένες απόψεις και αντιλήψεις, ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί εμπειρικά, οι οποίες ωστόσο εντόπισαν πράγματι κάποιες νοηματικές δομές οι οποίες όντως ασκούσαν επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος συμπεριφερόταν. Ένα άλλο σημείο κριτικής αποτελεί η μονότονη διάσταση του αποπροσανατολιστικού διλήμματος. Μπορεί να αποτελεί κοινό τόπο πολλών μελετητών της θεωρίας η άποψη ότι ένα ερέθισμα που έγκειται σε ένα προσωπικό βίωμα του ανθρώπου, όπως για παράδειγμα μία ταινία, η συνάντηση με κάποιο σημαντικό πρόσωπο, ένα βιβλίο, μία συζήτηση, μπορεί να αποτελέσει μία πρώτη αφετηρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ωστόσο έχει αποδειχθεί ότι αυτή η διεργασία είναι πολλές φορές πιο πολύπλοκης φύσεως. Η έμφαση που δίνεται στο ορθολογικό στοιχείο έχει επίσης αποτελέσει πεδίο κριτικής. Η ορθολογιστική έμφαση της μετασχηματίζουσας διαδικασίας μέσω του κριτικού στοχασμού και λογικού διαλόγου παραγκωνίζει σε μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα του ενήλικα

εκπαιδευομένου, αφού βασική προϋπόθεση για τον κριτικό στοχασμό είναι η συναισθηματική σημασία που προσδίδει κανείς σε ένα βίωμα. Βάσει αυτής της κριτικής, δε μπορεί να πραγματοποιηθεί μετασχηματίζουσα μάθηση εάν δεν έχει προηγηθεί αναγνώριση των συναισθημάτων και κατά επέκταση δίχως αυτά να έχουν αποκτήσει αξία. Τέλος, ο Taylor ασκεί κριτική στην παράβλεψη του προσωπικού και κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της μετασχηματίζουσας μάθησης. Το προσωπικό πλαίσιο έχει να κάνει με την ατομική ιδιοσυγκρασία του κάθε εκπαιδευόμενου και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο με την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Και οι δύο αυτοί παράγοντες καθορίζουν την μοναδικότητα του κάθε ατόμου, η οποία πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν.

Δέκα χρόνια μετά την ως άνω κριτική, ο Taylor (2017:77-95) εξέδωσε ακόμη ένα άρθρο στο οποίο ασκεί κριτική στην μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία ουσιαστικά αποτελεί την αλυσιδωτή εξέλιξη των δύο προηγούμενων άρθρων του (1998, 2007). Στο άρθρο αυτό ο Taylor επιστρατεύει 29 ακόμη πιο επικαιροποιημένες εμπειρικές έρευνες σχετικά με την μετασχηματίζουσα μάθηση και ιδιαίτερα τον κριτικό αναστοχασμό, οι οποίες διενεργήθηκαν μεταξύ των ετών 2001-2016. Έτσι λοιπόν, σε μια απόπειρα να παρουσιαστεί μια ακόμη πιο εμπειρισταωμένη κατανόηση των κύριων στοιχείων της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο στόχος αυτού του άρθρου είναι να παραγματοποιήσει μία επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις προαναφερθείσες έρευνες (2001-2016) που εστιάζει στην αντίληψη του κριτικού στοχασμού του Mezirow.

Τα ευρήματα προσδιόρισαν ζητήματα σχετικά με 1) την ανάγκη για ένα «πρότυπο» κριτικού στοχασμού, όπου διαφαίνεται καθαρά η δυσκολία συγκεκριμενοποίησης σε ό,τι αφορά στο τι ακριβώς είναι κριτικός στοχασμός και κριτική σκέψη καθώς δεν είναι λίγες όπου η επιστημονική ανάλυση των δεδομένων γίνεται υπό την σκέψη ότι τα δεδομένα αποτελούν ούτως ή άλλως παραδείγματα κριτικής σκέψης (Taylor, 2017:82-83). 2) Τις προκλήσεις της ποσοτικής αξιολόγησης αυτού (Taylor, 2017:84-85), όπου τα ευρήματα, τα

οποία στηρίχθηκαν στην υπόθεση ότι ο κριτικός στοχασμός θα εμφανίζεται με διαφορετικά επίπεδα σε φοιτητές οι οποίοι ασχολούνται με καταστάσεις λύσεων προβλημάτων κατά την διάρκεια των σπουδών τους, έδειξαν ότι ο κριτικός στοχασμός καταντάει να είναι τυποποιημένος και να πραγματοποιείται ως διαδικασία ρουτίνας. Βέβαια διατυπώθηκαν εξηγήσεις σχετικά με αυτό όπως ότι στα περιβάλλοντα που στηρίζονται σε επίλυση προβλημάτων ο στοχασμός τείνει να περιορίζεται. 3) Τον ρόλο των συναισθημάτων (Taylor, 2017:85), όπου εκεί εκφράστηκε η αδήριτη ανάγκη να εστιάσουν περισσότερο οι μελετητές στο ρόλο των συναισθημάτων στη στοχαστική διαδικασία, κάνοντας τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (τόσο γραπτά όσο και προφορικά) και να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο δυναμικά αλληλένδετων κατασκευών. Αυτή η ανάγκη προέκυψε από τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών οι οποίες κατέληξαν ότι τα συναισθήματα, όχι μόνον δεν εμποδίζουν την έναρξη ενός κριτικού στοχασμού, δίχως φυσικά να καταρρίπτεται αυτή η υπόθεση, όπως αρχικά πιστευόταν, αλλά μπορούν αρκετές φορές να αποτελέσουν την αφετηρία του και συνδέονται με αυτόν σε ό,τι αφορά δραστηριότητες που αυτός απαιτείται όπως η ανάλυση προβλημάτων και ο σχεδιασμός δράσης. Το παράδειγμα αυτό αποτελεί περισσότερο ενίσχυση παρά κριτική για τον κριτικό στοχασμό. 4) Τον ρόλο της τήρησης ημερολογίου (Taylor, 2017:83-84), το οποίο να μεν θεωρείται ως ο πιο κυρίαρχος τρόπος να καταγραφούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων αλλά υπάρχουν αρκετοί παράγοντες και περιορισμοί που καθορίζουν την ανάλυση όπως η μεθοδολογία αξιοποίησης του κριτικού στοχασμού και η ικανότητα γραπτής έκφρασης των συναισθημάτων από τους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τις περισσότερες φορές ο στοχασμός δεν ήταν κριτικός. 5) Τις πρακτικές διεξαγωγής του κριτικού στοχασμού (Taylor, 2017:86-87), όπου βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες στην τέταρτη έρευνα, η οποία δεν έδινε έμφαση στην διαλογική μορφή του κριτικού στοχασμού αλλά στον τρόπο με τον οποίο αυτός επηρεάζει διαδικασίες ρύθμισης της οργανικής

μάθησης στο εργασιακό περιβάλλον (τοποθέτηση πλακιδίων), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσοι είχαν μειωμένη την δεξιότητα του κριτικού στοχασμού απέδωσαν καλύτερα..

Τέλος, ο Taylor (2017:87-88), τονίζει ως έκτο εύρημα τον ρόλο του πλαισίου σε σχέση με την κριτική σκέψη, ο οποίος είναι σημαντικός. Δεν παίζει μόνο ρόλο στο τι και πώς ένα άτομο αντανακλά τις παραδοχές της προηγούμενης εμπειρίας σε ένα προηγούμενο πλαίσιο, αλλά και ιδιαίτερα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο με διαφορετικούς ανθρώπους, οι κοινές προοπτικές ωθούν στον εντοπισμό παραγκωνισμένων παραδοχών που σε πολλές περιπτώσεις προηγούνται της αμφισβήτησης των αμέσως προηγούμενων παραδοχών, του κριτικού στοχασμού δηλαδή που προηγήθηκε σε άλλο πλαίσιο με διαφορετικούς ανθρώπους.

Η έμφαση που δίδει η μετασχηματίζουσα μάθηση στην ορθολογιστική ερμηνεία των πραγμάτων, η οποία αναφέρθηκε και στην κριτική του Taylor (2007), έχει επισημανθεί και από τον Κόκκο (2010). Προκειμένου να πραγματοποιείται η σύλληψη των γεγονότων και κατά επέκταση της πραγματικότητας με αποτελεσματικό τρόπο κρίνεται απαραίτητο η μετασχηματίζουσα μάθηση να στρέψει εξίσου την προσοχή της και σε στοιχεία της ανθρώπινης φύσης τα οποία δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ορθολογιστικά με την έννοια ότι δεν στηρίζονται σε αυστηρά νοητικές και λογικές διεργασίες, όπως για παράδειγμα το στοιχείο της φαντασίας και αυτό της διαίσθησης αλλά στοιχεία τα οποία έχουν περισσότερο συναισθηματικό στοχαστικό χαρακτήρα και στηρίζονται σε αυστηρούς και λογικά δομημένους συλλογισμούς. Ωστόσο, σύμφωνα πάλι με τον ίδιο (2010), ο Mezirow δεν θεωρεί ότι το μη ορθολογικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας είναι το κυρίαρχο αλλά διατείνεται ότι πράγματι η έμφαση που δίδει η μετασχηματίζουσα μάθηση στην φύση της μάθησης και κατά επέκταση της γνώσης είναι ως επί το πλείστον ορθολογική.

Μία κριτική ακόμη που δέχθηκε ο Mezirow, είναι αυτή του Brookfield (2000), ο οποίος τόνισε ότι η η μετασχηματίζουσα μάθηση δεν θα πρέπει να αφήσει εκτός του



πλαίσιου κριτικής της την πολιτική διάσταση που έχει η πραγματικότητα και ότι μία επιδίωξη που θα πρέπει να έχει η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού και κατά επέκταση του ορθολογικού και κριτικού διαλόγου των εκπαιδευόμενων είναι ο κριτικός έλεγχος του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου εντός του οποίου ζει και δραστηριοποιείται ο εκπαιδευόμενος και το οποίο επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την διαμόρφωση των αντιλήψεών του, εκ των οποίων αρκετές που προέρχονται από αυτό το πλαίσιο είναι εξαιρετικά προβληματικές και υιοθετούνται πολλές φορές εντελώς άκριτα.

Την ανάγκη για ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε ό,τι αφορά στο πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο από πλευράς της μετασχηματίζουσας μάθησης επισημάνθηκε, σύμφωνα με τον Κόκκο (2010), και από τον Freire που τόνισε την σημασία ανάληψης πολιτικής δράσης μέσα από την διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ωστόσο, σύμφωνα πάλι με τον Κόκκο (2010), ο Mezirow τόνισε την ατομική φύση της εφαρμογής των αναδομημένων αντιλήψεων και των γεγονότων που επέρχονται μέσα από την μαθησιακή διεργασία του μετασχηματισμού ως απάντηση στις επικρίσεις που δέχθηκε αναφορικά με την έμμεση παραμέληση της συλλογικής και κατά επέκταση κοινωνικής δράσης της θεωρίας του. Για τον Mezirow, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος είναι αυτός ο οποίος θα αξιολογήσει με ποιο τρόπο ακριβώς θα δράσει στον βίο άπαξ και αναδομήσει τις πεποιθήσεις του.

Παρά τις κριτικές που έχει δεχθεί κατά καιρούς η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, έχει καταστεί κατανοητό από την ενδελεχή ανάλυση που πραγματοποιήθηκε έως τώρα, ότι η εν λόγω θεωρία έχει διαχρονικό χαρακτήρα. Η ραγδαία κοινωνική, πολιτισμική, τεχνολογική αλλά και οικονομική εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών αλλά και οι προκλήσεις πάσης φύσεως που καλούνται να ξεπεράσουν, καθιστούν την ανάπτυξη μίας δημιουργικής κριτικής σκέψης, η οποία προάγει την πνευματική και προσωπική εξέλιξη του ανθρώπου, απαραίτητη ανάγκη. Η ικανότητα αναδόμησης του δυσλειτουργικού πλαισίου

αναφοράς του ανθρώπου μπορεί να αποτελέσει έναν εξαιρετικό καταλύτη σε ό,τι αφορά στους φραγμούς εκείνους που παρεμποδίζουν την προσαρμογή του σε μία εποχή όπου οι αλλαγές στις μέχρι πρότινος αδιαμφισβήτητες αξίες αλλά και σε διάφορες κοινωνικές αντιλήψεις για θέματα που μέχρι και σήμερα αποτελούν ταμπού για κάποιους ανθρώπους (αναπηρία, ομοφυλοφιλία, στροφή προς την ψυχολογία για παροχή στήριξης κ.τ.λ).

Αυτή η χρησιμότητα της μετασχηματίζουσας μάθησης μπορεί να εξακριβωθεί και μέσα από τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορούν σε διάφορους τομείς της ζωής των εκπαιδευόμενων, εκ των οποίων δύο παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων εκπαιδευόμενων, στηριγμένων στην μετασχηματίζουσα μάθηση, παρουσιάστηκαν και στο υποκεφάλαιο για την διδακτική προσέγγιση των δύο θεωριών. Συμπληρωματικά μπορούν να αναφερθούν ονομαστικά και άλλα τέτοια προγράμματα από το εκπαιδευτικό συνέδριο για την μετασχηματίζουσα μάθηση όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα *Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Εφαρμογές στην εκπαίδευση ενηλίκων*, το *Η Συμβουλευτική Σχέση ως παράγοντας Μετασχηματισμού στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, το *Από τις Βιοεπιστήμες στην Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, το *Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*, αλλά και το *Η Γνωσιακή Ψυχοθεραπεία και η συμβολή της στη διαδικασία μετασχηματισμού* (Ραδαίου, 2018). Τα παραδείγματα αυτά εκπαιδευτικών προγραμμάτων με εξαιρετικά μεγάλη ποικιλία σε γνωστικά αντικείμενα, τα οποία προγράμματα στηρίζονται όπως φαίνεται μεθοδολογικά στην μετασχηματίζουσα μάθηση, αποδεικνύει περίτρανα ότι η τελευταία αποτελεί μία πολύ χρήσιμη και διαχρονικής φύσης μαθησιακή θεωρία που προάγει την προσωπική ανάπτυξη και προσαρμογή των εκπαιδευόμενων σε επίπεδο πεποιθήσεων και στάσεων και κατά επέκταση σε πρακτικό επίπεδο σε διάφορες περιστάσεις της ζωής.

Σε ό,τι αφορά στην συμπεριφοριστική θεωρία, έχει ήδη επισημανθεί το γεγονός ότι έχει δεχθεί πολλές επικρίσεις σχετικά με την εκπαιδευτική της προσέγγιση. Έχει κατηγορηθεί ότι προάγει μία μάθηση της οποίας η φύση είναι μηχανιστική, αφού να μην αποτελεί μία εκπαιδευτική θεωρία που προάγει την μάθηση μέσω της εμπειρίας, αλλά η εμπειρία για τον συμπεριφορισμό σημαίνει μάθηση μέσω των αισθήσεων και όχι μάθηση μέσω των εμπειρικών βιωμάτων. Έτσι, παρά το γεγονός ότι προάγει ως εκπαιδευτικές τεχνικές την παρατήρηση και το πείραμα, λίγη σημασία αποδίδει στην αναδόμηση του εσωτερικού ανθρώπου, στις γνωστικές, νοητικές, και γενικά στις ψυχολογικές διεργασίες ενός εκπαιδευόμενου.

Η μάθηση για τον συμπεριφορισμό συνίσταται στην εξωτερικά παρατηρήσιμη συμπεριφορά, η οποία πρέπει να αλλάξει μέσω των ερεθισμάτων που προσφέρει ο εκπαιδευτής-αυθεντία στον εκπαιδευόμενο και την ανταπόκριση του τελευταίου σε αυτά. Η μαθησιακή διεργασία τέτοιας φύσης είναι πολύ δύσκολο έως ανέφικτο να εξασφαλίσει μία εσωτερική αφομοίωση των αλλαγών της συμπεριφοράς που συντελούνται εξωτερικά, μία αλλαγή στις υφιστάμενες αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευόμενων, πράγμα στο οποίο δίδει έμφαση η μετασχηματίζουσα μάθηση, αφού ο συμπεριφορισμός εστιάζει στην παροχή εξωτερικών κινήτρων μάθησης, τα οποία όμως έχει αποδειχθεί ότι έχουν βραχύβια αποτελεσματικότητα στην μάθηση και ότι πρέπει να αποτελούν την αφετηρία για την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Καψάλης 2015).

Με αφορμή την αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτή, ο συμπεριφορισμός έχει και άλλο ένα μειονέκτημα για το οποίο επικρίνεται, ότι δηλαδή ο εκπαιδευτής ασκεί υπερβολικά μεγάλο έλεγχο στους εκπαιδευόμενους κατά τη μαθησιακή διεργασία, η οποία καθορίζεται μονομερώς από αυτόν, δίχως να λαμβάνεται υπόψιν η γνώμη των εκπαιδευόμενων σχετικά με αυτό. Αντιθέτως, η προσωπική άποψη και γνώμη των ενήλικων εκπαιδευόμενων μικρή σημασία έχει για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ασπάζεται την συμπεριφοριστική

εκπαιδευτική προσέγγιση, αφού αυτή συλλαμβάνει την γνώση ως κάτι που βρίσκεται έξω από τους εκπαιδευόμενους και το οποίο δεν μπορούν να διαχειριστούν και να επεξεργαστούν αυτόνομα αλλά χρειάζεται να τους μεταδοθεί παθητικά από την αυθεντία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της γνώσης που είναι ο εκπαιδευτής. Έτσι λοιπόν, ακόμα και όταν αξιοποιούνται για παράδειγμα συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η εργασία σε ομάδες, οι οποίες υπό άλλες συνθήκες θα αξιοποιούσαν στο έπακρο τα βιώματα των εκπαιδευόμενων, η παρουσία και ο έλεγχος του εκπαιδευτή σχετικά με την μία και αντικειμενική γνώση που πρέπει να παραχθεί, να κατακτηθεί αλλά και στο τέλος να αξιολογηθεί, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων.

Ο Collins (2005), κατηγορεί τον συμπεριφορισμό ότι στηρίζεται στην αξιολόγηση της μάθησης με καθαρά μετρήσιμα κριτήρια και κατά αυτόν τρόπο υποβαθμίζει την φύση, την ουσία και την ποιότητα της μάθησης. Τονίζει ότι ένας πραγματικός εκπαιδευτής, είναι αυτός ο οποίος λειτουργεί δίχως να επιδεικνύει την εξουσία του αλλά με το να συνδυάζει τον επαγγελματισμό του με την ταπεινοφροσύνη. Επίσης, πραγματικός εκπαιδευτής είναι και αυτός που ενθαρρύνει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους, πράγμα με το οποίο επιτυγχάνει το να ακολουθείται από αυτούς με την θέλησή τους, ενώ έχουν την επιλογή να πράξουν και το αντίθετο.

Όπως επισημαίνει μάλιστα και η Παπαδήμα (2019), ο συμπεριφορισμός έχει επικριθεί για το ότι προάγει την μηχανική επανάληψη της μάθησης, με βασικό στόχο να αφομοιώσει ο εκπαιδευόμενος αυτά που του υπαγορεύει ο εκπαιδευτής, ακόμη, η μάθηση και κατά επέκταση η γνώση αντιμετωπίζεται από την συμπεριφοριστική θεωρία ως μη εξαρτώμενη από το κοινωνικό γίνεσθαι εντός του οποίου ζει ο εκπαιδευόμενος αλλά και εντός του οποίου δομείται το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενήλικων εκπαιδευόμενων και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κατάργηση ουσιαστικά της μάθησης ως μία κοινωνικής διεργασίας. Επιπλέον, ο εκπαιδευόμενος δεν αντιμετωπίζεται ως ένα όν το οποίο έχει τις

δικές του προσωπικές ανάγκες μάθησης και κατά επέκταση τον δικό του μοναδικό τρόπο με τον οποίο επιθυμεί να αντιμετωπίζεται και να μαθαίνει.

Ο συμπεριφορισμός έχει επικριθεί και από τους γνωστικούς θεωρητικούς για την έμφασή του στο μαθησιακό αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να παρατηρηθεί μόνο με την εξωτερική παρατήρηση και κατά επέκταση με την ποσοτική μέτρηση μέσω της τελικής αξιολόγησης, μία μαθησιακή προσέγγιση που δεν λαμβάνει υπόψιν ότι η συμπεριφορά δεν είναι πάντοτε ποσοτικά μετρήσιμη, ειδικά όταν πρόκειται για μαθησιακές αλλαγές που αφορούν στην αλλαγή των αντιλήψεων και των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τους Elias και Merriam (2005), μία μαθησιακή προσέγγιση που εστιάζει στο συμπεριφοριστικό πλαίσιο δεν μπορεί εύκολα να ενσωματώσει και κατά επέκταση να προάγει μαθησιακές αλλαγές που στηρίζονται στην μέθοδο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αφού, όπως αναφέρθηκε, ο συμπεριφορισμός δίδει έμφαση στο αποτέλεσμα.

Ο Παπασταμάτης (2010) επισημαίνει ότι οι υποστηρικτές της ανθρωπιστικής αλλά και της κριτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης θεωρούν τον συμπεριφορισμό ως μία εκπαιδευτική θεωρία απάνθρωπη, η οποία δεν ενδιαφέρεται καθόλου για τα συναισθήματα των εκπαιδευόμενων, την δημιουργικότητά τους αλλά και την διαίθησή τους. Σύμφωνα πάλι με τον ίδιο (2010), οι υποστηρικτές της κριτικής φιλοσοφίας επικρίνουν τον συμπεριφορισμό για το ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζονται σε αυτόν (σκοποί, στόχοι, μέθοδος, αξιολόγηση), έχουν μία καθαρά γραφειοκρατική προσέγγιση και αυτό έχει ως συνέπεια να μην προάγεται ένα συνεργατικό μαθησιακό κλίμα.

Σε αυτό το σημείο ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθούν και τα οφέλη που έχει προσδώσει ο συμπεριφορισμός στην εκπαίδευση. Η πιο σημαντική συμβολή του αποτελεί ίσως η μετάβαση από τα λεγόμενα προγράμματα ύλης, τα οποία έδιδαν έμφαση μόνο στην ποσότητα μίας συγκεκριμένης ύλης η οποία έπρεπε να διδαχθεί από τον εκπαιδευτικό χωρίς την παροχή καμίας μεθοδολογικής προσέγγισης, στα προγράμματα σκοπών και στόχων. Η

μετάβαση αυτή, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2011), προσέφερε πολλά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση και ουσιαστικά την αναβάθμισε, αφού είχε ως αποτέλεσμα την αναδόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τα οποία έδιδαν έμφαση σε όλες εκείνες τις πλευρές της ανθρώπινης προσωπικότητας που μπορούσαν να αναπτυχθούν, αφού οι στόχοι ταξινομούνται σε στόχους γνώσης, ικανοτήτων και στάσεων. Η μεγάλη αυτή μεταρρύθμιση προσέφερε στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες οδηγίες με τις οποίες μπορούν πλέον να οργανώνουν καλύτερα την διδασκαλία τους στηριζόμενοι σε ευκρινείς και συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και κατά επέκταση μπορούν να γίνουν πιο αποδοτικοί. Ωστόσο, σύμφωνα με τον ίδιο (2011), τα προγράμματα σκοπών και στόχων υφίσταντο βελτιώσεις εξαιτίας ακριβώς της μηχανικής έμφασης που έδιδαν αρχικά στην εξωτερική παρατηρήσιμη συμπεριφορά ως απόδειξη επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

Ακόμη, οι έννοιες της αξιολόγησης της μάθησης και της ενίσχυσης και κατά επέκταση ο έλεγχος του μαθησιακού αποτελέσματος είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους σχετικά με τα δυνατά και τα αδύνατά τους σημεία στα οποία πρέπει να δώσουν έμφαση για την καλύτερη απόδοσή τους. Για αυτό ακριβώς, όπως έχει επισημανθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα εκπαιδευτικά όρια που τίθενται από τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές θεωρίες και κατά επέκταση ο συμπεριφορισμός, όπως η ακριβής στοχοθεσία, το πρόγραμμα σπουδών αλλά και η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος είναι ανάγκη να συνδυάζονται με τα στοιχεία της ευελιξίας, του αυτοσχεδιασμού, της πρωτοβουλίας, της ανάπτυξης ικανότητας ουσιαστικής κριτικής σκέψης και αμφισβήτησης που προάγονται από τις μαθητοκεντρικές θεωρίες μάθησης στις οποίες ανήκει και η μετασχηματίζουσα μάθηση. Εάν η έμφαση δίδεται στους εκπαιδευόμενους, η ενίσχυση που δίδεται έχει ως στόχο την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης και η αξιολόγηση λαμβάνει εναλλακτικές μορφές, χωρίς να εστιάζει στην βαθμολογία και τον ανταγωνισμό, τότε αυτά τα εκπαιδευτικά όρια είναι

παραπάνω από απαραίτητα ακόμα και σε προγράμματα στηριζόμενα στην μετασχηματίζουσα μάθηση.

Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι σε ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν καθαρά πρακτική φύση, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση ραψίματος ή εκμάθηση ενός ηλεκτρονικού λογισμικού, η συμπεριφοριστική προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος καθώς οι διδακτικοί στόχοι των προγραμμάτων αυτών έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με την ανάπτυξη ορισμένων πρακτικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης ραψίματος μαθαίνουν ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες του εκπαιδευτή και παρατηρώντας τον ίδιο την ώρα που τους επιδεικνύει πως θα ράβουν σωστά. Τα μαθησιακά αποτελέσματα λοιπόν σε τέτοιου είδους προγράμματα δεν μπορούν να ελεγχθούν παρά ποσοτικά, με το κατά πόσο δηλαδή θα τροποποιηθεί η συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων-πότε θα μάθουν να ράβουν. Προγράμματα στα οποία ο συμπεριφορισμός ταιριάζει καλύτερα, αποτελούν επίσης τα προγράμματα ειδικής αγωγής για παιδιά με σοβαρές αναπηρίες. Ο χρόνος που διαθέτει ο εκπαιδευτής διαδραματίζει επίσης έναν καθοριστικό παράγοντα στην εκπαιδευτική προσέγγιση που θα ακολουθήσει, καθώς τα προγράμματα που είναι μαθητοκεντρικά, προκρίνουν μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες απαιτούν αρκετή ώρα προετοιμασίας, κάτι που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, ειδικά όταν η ύλη του προγράμματος είναι μεγάλη και ο χρόνος περιορισμένος.

Επίσης, σύμφωνα με την Παπαδήμα (2017), εάν η γνώση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δεν είναι οριοθετημένη και κατά επέκταση, εάν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν έχει κάποια οριοθέτηση ως προς τους στόχους, τις μεθόδους και την αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος, τότε η όλη μαθησιακή διεργασία και η προσπάθεια που συντελείται μέσω αυτής κινδυνεύει με υπονόμηση. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια (2019), ο συμπεριφορισμός ακολουθεί μαθησιακή πορεία τέτοια, η οποία συμβαδίζει με τους ρυθμούς

μάθησης των εκπαιδευόμενων, κάτι που είναι πολύ ουσιαστικό για μία αποτελεσματική μάθηση. Ωστόσο, ο τρόπος διδασκαλίας βήμα προς βήμα που προκρίνει ο συμπεριφορισμός εμποδίζει πολλές φορές τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν μία ολοκληρωμένη άποψη για το αντικείμενο μάθησης του προγράμματος (Παπαδήμα, 2017). Τέλος, ένα ακόμη εκπαιδευτικό όφελος που έχει προσφέρει ο συμπεριφορισμός είναι ακριβώς η ακριβής και συγκεκριμένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην δοκιμή και στο λάθος. Σε αντίθεση με την μετασχηματίζουσα μάθηση όμως, ο συμπεριφορισμός δέχεται συγκεκριμένες απαντήσεις ως σωστές στις εκπαιδευτικές ασκήσεις, αφού προάγει την ποσοτική και όχι την ποιοτική μάθησης, κάτι το οποίο αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και την σφαιρική εικόνα των πραγμάτων.

### **3.6. Η αναγκαιότητα συνδυασμού των θεωριών στη διδακτική πράξη**

Τα προηγούμενα υποκεφάλαια είχαν ως κύριο στόχο την πολύπλευρη παρουσίαση των εκπαιδευτικών θεωριών της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού μέσα από μία ενδελεχή σύγκριση των βασικών σημείων τους, προκειμένου την καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής και διδακτικής προσέγγισης που ακολουθείτε από αυτές. Έγιναν γνωστά, τόσο σημεία στα οποία διαφοροποιούνται, στα οποία δόθηκε και η μεγαλύτερη έμφαση, όσο και σημεία στα οποία οι δύο θεωρίες συγκλίνουν. Στο σημείο αυτό λοιπόν, δεν θα μπορούσε να μην πραγματοποιηθεί μία αναφορά στην αναγκαιότητα που υπάρχει σε ό,τι αφορά στον συνδυασμό των διάφορων θεωριών μάθησης στην διδακτική πράξη και των συνακόλουθων μεθόδων τους, και στην συγκεκριμένη περίπτωση, στον συνδυασμό των θεωριών για τις οποίες γίνεται λόγος.

Σύμφωνα με την Παπαδήμα (2019), όλες οι θεωρίες μάθησης αφορούν στην διεργασία της μάθησης με διαφορά στην έμφαση που της προσδίδει η εκάστοτε θεωρία. Ο συμπεριφορισμός για παράδειγμα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην διδασκαλία, αφού ασπάζεται τον ρόλο του μεθοδοκεντρικού ή αλλιώς του δασκαλοκεντρικού εκπαιδευτή, ο



οποίος έχει ως επιδίωξη την κατάκτηση των αυστηρά προδιαγεγραμμένων και αντικειμενικών στόχων του εκπαιδευτικού-αναλυτικού προγράμματος και είναι αυτός στον οποίο εναπόκειται πλήρως ο διδακτικός σχεδιασμός. Είναι αυτός ο οποίος θα διαχειρίζεται και θα προγραμματίζει την πορεία διδασκαλίας αλλά και την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, με λίγα λόγια είναι το πρόσωπο που λαμβάνει χίλιες αποφάσεις. Η γνώση που μεταδίδει στους εκπαιδευόμενους είναι μία και αντικειμενική και ο σκοπός του, όπως και της εκπαίδευσης στον συμπεριφορισμό γενικά, δεν είναι η γνώση αυτή κάθε αυτή αλλά η ανάπτυξη πολιτών χρήσιμων για την κοινωνία, η εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Σύμφωνα με τους Φλουρή (1983) και Schiro (2008) άλλωστε τα προγράμματα σκοπών και στόχων που βασίζονται στον συμπεριφορισμό, έχουν ερείσματα και από την θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, της προόδου δηλαδή της κοινωνίας μέσα από την ανάπτυξη κατάλληλων, τεχνικών κυρίως δεξιοτήτων από πλευράς εκπαιδευόμενων (τεχνολογική προσέγγιση). Ακόμη, τα εν λόγω προγράμματα έχουν επίσης την βάση τους στο μοντέλο της προγραμματισμένης διδασκαλίας του Skinner.

Στον αντίποδα, ο εκπαιδευτής στην μετασχηματίζουσα μάθηση συνεργάζεται με τους εκπαιδευόμενους στην διαμόρφωση της πορείας του εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού ο εκπαιδευόμενος αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διεργασίας και όχι ο εκπαιδευτής. Ο σκοπός του εκπαιδευτή και της εκπαίδευσης στην μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η καλλιέργεια αυθεντικών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο αλλά και η καλλιέργεια και αναδόμηση του ψυχικού του κόσμου, μέσω της αξιοποίησης των βιωμάτων του. Η γνώση που παρέχεται δημιουργείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο με την επικουρική βοήθεια του εκπαιδευτή και είναι υποκειμενική. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν το γεγονός ότι και στις δύο θεωρίες ο ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικός και η φύση της γνώσης να συλλαμβάνεται εντελώς

διαφορετικά, ωστόσο, και οι δύο θεωρίες προσδίδουν στον εκπαιδευτή έναν εξαιρετικά καταλυτικό ρόλο στην πορεία κατάκτησης της μάθησης.

Επίσης, και οι δύο θεωρίες, παρά το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται τον ρόλο του εκπαιδευόμενου με αντίθετο τρόπο, δίδουν μεγάλη έμφαση στην έννοια της επανατροφοδότησης. Απλά, ενώ στον συμπεριφορισμό η επανατροφοδότηση, η θετική ενίσχυση δηλαδή, παρέχεται εντελώς στοχευμένα, στην μετασχηματίζουσα μάθηση παρέχεται καθόλη την μαθησιακή διεργασία και τροποποιείται αναλόγως με τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν στην δυναμική και δύσκολη προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να κατακτήσουν τον ψυχοσυναισθηματικό στόχο της αναδόμησης των αντιλήψεών τους.

Σύμφωνα με την Παπαδήμα (2019), η πιο παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί ο συμπεριφορισμός και γενικότερα οι δασκαλοκεντρικές θεωρίες μπορεί να αποτελέσει, όπως αναφέρθηκε και στο δεύτερο κεφάλαιο, την βάση μίας επιδερμικής πρώτης κατάκτησης και κατανόησης γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία βάση όμως μπορεί να αποβεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο προστάδιο για κατάκτηση πιο εξελιγμένων και πολύπλοκων νοητικών δομών στην μετέπειτα ζωή του εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα πάλι με την ίδια (2019), τα στοιχεία της ευελιξίας, της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητοκεντρικών θεωριών μάθησης πρέπει να τίθενται εντός σαφών και καθορισμένων εκπαιδευτικών πλαισίων (σαφείς διδακτικοί στόχοι, πρόγραμμα σπουδών).

Την αναγκαιότητα συνδυασμού των θεωριών μάθησης, και συνεπώς και των δύο θεωριών στις οποίες γίνεται αναφορά, από τους εκπαιδευτές ενηλίκων έχει επισημάνει και ο Παπασταμάτης (2010). Όποια μαθησιακή θεωρία και αν ακολουθηθεί από έναν εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει η επιλογή του αυτή να αποτελεί οπωσδήποτε προϊόν βαθείας κριτικής σκέψης και επεξεργασίας σε ό,τι αφορά στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα κάθε μαθησιακής θεωρίας. Αυτό που καθιστά έναν εκπαιδευτή ενηλίκων επαγγελματία είναι η ευελιξία στην σκέψη του και η θετική του στάση απέναντι στην αξιολόγηση και στην

ενδεχόμενη αναθεώρηση των αντιλήψεών του σχετικά με την μεθόδευση της διδακτικής του πράξης, αφού πέρα από τις αντιλήψεις αυτές, ο διδακτικός του προσανατολισμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν και δύο επιπλέον σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι είναι οι επιδιώξεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος αλλά και οι μοναδικές προσωπικότητες των ενήλικων εκπαιδευόμενων τους όποιους έχει κάθε φορά ενώπιόν του.

Σχετικά μάλιστα με το δίλλημα της επιλογής της κατάλληλης μαθησιακής θεωρίας οι Elias και Merriam (2005) προτείνουν τρεις διαφορετικές διεξόδους. Η πρώτη είναι η επιλογή μίας και μόνο μαθησιακής θεωρίας από τον εκπαιδευτή ενήλικων ή τουλάχιστον τον προσδιορισμό αυτής, εφόσον την έχει ήδη ασπαστεί. Η επιλογή αυτή έχει το πλεονέκτημα ότι ο εκπαιδευτής εμφανίζεται πλήρως κατασταλαγμένος και συνειδητοποιημένος σε ό,τι αφορά στην μεθοδολογική του προσέγγιση και προς την κατεύθυνση αυτή βοηθά και η κριτική που ασκείται στην κατεύθυνσή του από τις υπόλοιπες μαθησιακές θεωρίες. Η δεύτερη διεξόδος είναι ο συνδυασμός των μαθησιακών θεωριών στην διδακτική πράξη, με την επιλογή ουσιαστικά συγκεκριμένων αρχών, μεθόδων, αξιών και όψεων σε ό,τι αφορά στην διδακτική πράξη από όλες τις θεωρίες. Το πλεονέκτημα σε αυτήν την περίπτωση είναι η δυνατότητα ευελιξίας και μεθοδολογικών ελιγμών κατά την μαθησιακή διεργασία, ωστόσο, το μειονέκτημα είναι η ενδεχόμενη ασυνέπεια απόλυτης τήρησης αυτού του συνδυασμού. Η τρίτη, τέλος, διεξόδος είναι η υιοθέτηση μίας μαθησιακής θεωρίας ως βάσης της διδακτικής πράξης, στην οποία όμως ο εκπαιδευτής θα αξιοποιεί και θα ενσωματώνει την δική του μοναδική και δυναμική εμπειρία που αποκομίζει μέσα από την πράξη. Για να καταστεί αυτό εφικτό όμως απαιτείται ό,τι αναφέρθηκε στην αρχή και ισχύει για οποιαδήποτε απόφαση και εάν παρθεί από τον εκπαιδευτή. Απαιτείται δηλαδή ο αδιάκοπος κριτικός στοχασμός του εκπαιδευτή σχετικά με την διδασκαλία του, ο αδιάκοπος κριτικός έλεγχος σχετικά με τις αντιλήψεις που αυτός υιοθετεί στην πράξη έτσι

ώστε να μπορεί και να τις αναθεωρεί, στοιχείο πολύ σημαντικό για την πρόοδο και την αυτοβελτίωση ενός εκπαιδευτή.

Η αναγκαιότητα σύμπλευσης της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης της συμπεριφοριστικής θεωρίας και της μαθητοκεντρικής προσέγγισης της μετασχηματίζουσας μάθησης ενισχύεται και από τα όσα υπογραμμίζονται σχετικά με τον συνδυασμό μεθόδων διδασκαλίας από τους Anderson (2020), Tamir (1995), και Nuttal (1995). Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική άμεση διδασκαλία, όπως για παράδειγμα ο μονόλογος του εκπαιδευτή μέσω της αφήγησης μπορεί να ακολουθηθεί από έναν παρακινητικό διάλογο ή μία ελεύθερη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων αλλά και μεταξύ εκπαιδευομένων- μέθοδοι που προάγουν την κριτική σκέψη-στην οποία ο εκπαιδευτής θα παρεμβαίνει μόνο εάν του ζητηθεί ή εάν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Επίσης, η διδασκαλία μπορεί κάλλιστα να μετατοπιστεί από τον άμεσο και εκθετικό χαρακτήρα της προς τον διερευνητικό, εφόσον ο εκπαιδευτής διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο διδασκαλίας, παράγων που είναι πολύ σημαντικός. Με αφορμή αυτό, πρέπει να επισημανθεί η κριτική που έχει ασκηθεί στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας ήδη από δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, γεγονός που ενίσχυσε ακόμη περισσότερο την ανάγκη για συνδυασμό διδακτικών προσεγγίσεων. Η κριτική έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι οι διερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας απαιτούν αρκετό χρόνο για την εφαρμογή τους και στο ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι πάντα σε θέση να ανακαλύψουν μόνοι τους γνώσεις πάσης φύσεως και ειδικά εξειδικευμένες επιστημονικές.

Η προαναφερθείσα κριτική υπερθεματίζει στο έπακρο την άποψη που εκτέθηκε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, ότι δηλαδή τα στοιχεία των μαθητοκεντρικών θεωριών μάθησης και σε ό,τι αφορά την παρούσα εργασία, τα στοιχεία της διεύρυνσης και αναδόμησης της κριτικής σκέψης, της αυτενέργειας, της συνεργασίας, της κριτικής αξιολόγησης της γνώσης, της ουσιαστικής αξιοποίησης των βιωμάτων, στα οποία δίδει πολύ μεγάλη έμφαση η

μετασχηματίζουσα μάθηση, κρίνεται απαραίτητο να οριοθετούνται βάσει συγκεκριμένων σκοπών και στόχων αλλά και βάσει μίας συναινετικής εποπτείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μίας συναινετικής αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τον εκπαιδευτή. Η εποπτεία της μαθησιακής διεργασίας και αξιολόγησης της μάθησης καλό είναι να αποτελούν απόρροια σύναψης ενός μαθησιακού συμβολαίου στην πρώτη κιόλας εκπαιδευτική συνάντηση.

Όπως επισημαίνει εξάλλου με την σειρά του και ο Meyer (1988), δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς εκείνοι οι οποίοι πιστεύουν που οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικές στην διδακτική πράξη, εφόσον δομούνται στην βάση των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικών δεδομένων και στις αρχές μία αποτελεσματικής μαθησιακής διεργασίας, ενώ άλλοι εμφανίζονται πιο επιφυλακτικοί σχετικά με την αποδοτικότητα αυτών των προσεγγίσεων. Αυτός ο έντονος προβληματισμός μάλιστα σχετικά με τις διστάμενες απόψεις σε ό,τι αφορά στα διάφορες μεθόδους διδασκαλίας ενδυναμώνει την τάση για συνδυασμό των.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται πολύ σημαντικό αναφερθούν τα όσα υπογραμμίζει ο Rogers (1999) σχετικά με τον ιδιαίτερο τρόπο διδακτικής προσέγγισης τον οποίο επιθυμεί ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος να ακολουθήσει ο εκπαιδευτής, διότι ο τρόπος μάθησης αυτός είναι και ο πιο ταιριαστός για τον εκπαιδευόμενο. Το στοιχείο αυτό αποτελεί και ένα από τα χαρακτηριστικά που έχει ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος που εμπλέκεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενηλίκων.

Είναι φυσικό επακόλουθο λοιπόν να υπάρχουν οι εκπαιδευόμενοι εκείνοι που ενώ εισέρχονται για παράδειγμα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει δομηθεί στην βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αυτά που εκτέθηκαν σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, να επιθυμούν να διδαχθούν με μία πιο συμπεριφοριστική προσέγγιση, να ελέγχονται δηλαδή σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτή και το κάθε μαθησιακό τους βήμα να

καθορίζεται από αυτόν. Επιθυμούν να απεμπολήσουν την δυνατότητά τους για αυτενέργεια επειδή θεωρούν ότι πρέπει να υπακούν σε υποδείξεις και οδηγίες του εκπαιδευτή και ότι πρέπει να τους μεταδοθεί ένα πολύ συγκεκριμένο γνωστικό υλικό για το οποίο θεωρούν ότι μοναδικός κάτοχος και διαχειριστής του είναι η αυθεντία της μαθησιακής διεργασίας, δηλαδή ο εκπαιδευτής και αρνούνται να αξιοποιήσουν τα βιώματά τους προκειμένου να μάθουν οι ίδιοι πώς να μαθαίνουν και να διαχειρίζονται με την βοήθεια του εκπαιδευτή την γνώση αυτή. Ακόμα και στην περίπτωση που εκπαιδευτής ενθαρρύνει την αξιοποίηση των βιωμάτων τους μέσω μία ελεύθερης συζήτησης, στηριγμένη πάντα σε κανόνες αποτελεσματικότητας, έτσι ώστε να προωθηθούν ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος, στοιχεία ζωτικά για την μετασχηματίζουσα μάθηση, αυτοί αιτούνται την καθοδήγηση της συζήτησης από τον ίδιο τον εκπαιδευτή επειδή νιώθουν ασφάλεια να εποπτεύονται από την αυθεντία της γνώσης.

Η αντίστροφη ακριβώς κατάσταση μπορεί να επικρατήσει και σε ένα καθαρά συμπεριφοριστικό πρόγραμμα, όπου αναπτύσσονται κυρίως τεχνικές δεξιότητες ή μπορεί η προσέγγιση της γνώσης να είναι τέτοιας φύσης. Σε αυτήν την περίπτωση, αλλά και στην προηγούμενη με μικρότερες βέβαια πιθανότητες, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αντιδράσουν αρνητικά στον εκτεταμένο έλεγχό τους από τον εκπαιδευτή και στην αυστηρή δομή της παρεχόμενης ύλης και των μαθησιακών δραστηριοτήτων, πόσο μάλλον όταν ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό την αρνητική ενίσχυση, απορρίπτοντας εντελώς την δυνατότητα για λάθος, ως στρατηγική για επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η μάθηση μέσω εμπειρίας μάλιστα, μέσω δηλαδή εξωτερικών ερεθισμάτων αλλά η μη ουσιαστική αξιοποίηση των βιωμάτων των εκπαιδευόμενων, αφού οι εμπειρίες τους αντιμετωπίζονται με τρόπο πιο εργαλειακό, ο οποίος στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς και της στάσης τους αλλά όχι απαραίτητα στην εσωτερική αφομοίωση της αλλαγής αυτής, μπορεί επίσης να αποτελέσει εξίσου αρνητικό στοιχείο. Οι εκπαιδευόμενοι σε αυτές τις περιπτώσεις ίσως

θεωρήσουν ότι δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες από τον εκπαιδευτή και πολύ πιθανό να αναπτύξουν αρνητική στάση απέναντί του, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δυσμενή την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Κλείνοντας το παρόν υποκεφάλαιο της αναγκαιότητας συνδυασμού του συμπεριφορισμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης υπό το πρίσμα μίας γενικότερης αναγκαιότητας και τάσης αξιοποίησης του συνδυασμού των μαθησιακών θεωριών, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί ένα παράδειγμα εφαρμογής του σε ό,τι αφορά στις δύο μαθησιακές θεωρίες. Οι εκπαιδευόμενοι για παράδειγμα που εμπλέκονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει ως σκοπό την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές είναι πολύ πιθανό να μην έχουν διαμορφώσει τον ίδιο τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να προσεγγίζουν την γνώση. Το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ωστόσο, έχει δομηθεί στην βάση της μετασχηματίζουσας μάθησης, μίας και ο σκοπός του είναι η ευαισθητοποίηση επάνω σε ένα θέμα για το οποίο ο κάθε εκπαιδευόμενος ξεχωριστά έχει παγιωμένες διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις, τις οποίες οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι του προγράμματος προβλέπεται να μετασχηματίσουν μέσω της ανάλογης διδακτικής προσέγγισης από τον εκπαιδευτή. Ο στόχος την πρώτης συνάντησης για παράδειγμα θα είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με τον ρατσισμό και η αξιοποίηση ανάλογων ίσως βιωμάτων των εκπαιδευόμενων μέσω παιχνιδιού ρόλων, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα πως νιώθει κάποιος όταν υφίσταται κοινωνικό ρατσισμό.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευόμενοι εκείνοι που επιθυμούν μία πιο δασκαλοκεντρική και συμπεριφοριστική προσέγγιση θα εκφράσουν ανασφάλεια σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές τεχνικές αυτενέργειας.

Στην ανωτέρω περίπτωση λοιπόν κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτής να συνδυάσει τις δύο μαθησιακές θεωρίες, μέσω της επαναδιαπραγμάτευσης του αρχικού μαθησιακού συμβολαίου και να επανεκκινήσει την διδακτική πράξη, εφαρμόζοντας από την μία τις

εκπαιδευτικές μεθόδους που προάγουν την βιωματική μάθηση, όπως για παράδειγμα την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και το παιχνίδι ρόλων ή μία μελέτη περίπτωσης, φροντίζοντας από την άλλη να παρέχει με μεγαλύτερη συχνότητα τις οδηγίες κατάλληλης εφαρμογής των μεθόδων αυτών στους εκπαιδευόμενους και να καθοδηγεί πιο έντονα, σε αρχικό στάδιο, όσους νιώθουν ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν δίχως εκτεταμένη εποπτεία. Ο συγκεκριασμός αυτός μίας σχετικά έντονης καθοδήγησης για την σωστή αξιοποίηση των διδακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευόμενους, στην αρχή της μαθησιακής διεργασίας, αλλά και ο βιωματικός χαρακτήρας των μεθόδων αυτών, θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση τόσο των εκπαιδευόμενων εκείνων που έχουν μεγαλύτερη την ανάγκη ελέγχου τους από τον εκπαιδευτή αλλά και των εκπαιδευόμενων εκείνων που επιθυμούν να λειτουργούν πιο αυτόνομα στην διδακτική πράξη αλλά είναι αναγκαίο να μάθουν με την βοήθεια του εκπαιδευτή πώς να μαθαίνουν και στην προκειμένη περίπτωση, πώς να αξιοποιούν κατάλληλα τα βιώματά τους μέσα από τις εκπαιδευτικές μεθόδους. Έτσι, και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευόμενων θα ακολουθήσουν την ομαλότερη δυνατή πορεία προς την πνευματική τους αυτονόμηση και εν τέλει στην αναδόμηση των υφιστάμενων δυσλειτουργικών αντιλήψεων τους σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές.

Το εκπαιδευτικό παράδειγμα που παρουσιάστηκε καταδεικνύει την αναγκαιότητα προσέγγισης των στοιχείων που προωθούνται από την μετασχηματίζουσα μάθηση (αυτενέργεια, κριτική σκέψη, αναδόμηση αντιλήψεων κ.τ.λ) στα πλαίσια συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ορίων και ειδικότερα σε μία συναινετική, όπως προαναφέρθηκε, εποπτεία και καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων από πλευράς του εκπαιδευτή, η οποία θα στοχεύει στην σταδιακή μαθησιακή αυτονόμηση των εκπαιδευόμενων, αλλά και σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μαθησιακής προόδου με την παροχή θετικής ενίσχυσης, παράγοντες που θα ενθαρρύνουν όλους ανεξαρτήτως τους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν την προσπάθειά τους προς την επίτευξη των στόχων, οι οποίοι, στην περίπτωση που



εξετάστηκε, βασίζονται στον γενικό σκοπό της αναδόμησης των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές.

### **3.7.Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψιν τα όσα αναφέραμε, πρέπει να υπογραμμιστεί η ανάγκη συνδυασμού των θεωριών της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού. Οι αρχές του συμπεριφορισμού: πρακτική άσκηση, ενίσχυση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση είναι απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να ενσωματώνονται σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που έχουν δομηθεί επάνω στην μετασχηματίζουσα μάθηση διότι με αυτές τις αρχές μπορεί να μεγιστοποιηθεί η μάθηση και τα αποτελέσματά της. Εάν οι ανωτέρω αρχές προσαρμοστούν στους στόχους της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία προάγει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω του κριτικού αναστοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου, και κατά επέκταση την αναδόμηση των προβληματικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων μέσω βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, τότε η μαθησιακή διεργασία ενισχύεται στο μέγιστο. Άλλωστε, οι εξαιρετικά δυναμικές αλλαγές τις οποίες υφίστανται τα σύγχρονα κοινωνικά περιβάλλοντα σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής, καθιστούν την αναδόμηση πολλών αντιλήψεων απαραίτητη, αφού αυτή θα επιφέρει και την επιθυμητή προσαρμογή των εκπαιδευόμενων στις εκάστοτε νέες κοινωνικές συνθήκες, κάτι που αποτελεί τον κύριο στόχο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ωστόσο, αυτή θα πρέπει να συντελείται εντός συγκεκριμένων ορίων και να μην είναι εντελώς ελευθεριάζουσα, διότι οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα εστιάζει αποκλειστικά στις εμπειρίες και στα θέλω των εκπαιδευόμενων ενδεχομένως να κινδυνεύσει με αποτυχία, αφού υπάρχει περίπτωση αυτά τα δύο να έρχονται ορισμένες σε πλήρη αντίθεση με την φύση και γνώση του προγράμματος, το οποίο ναι μεν οφείλει να τα λαμβάνει υπόψιν, αλλά δεν μπορεί να προσαρμόζεται πάντα σε αυτά.

#### 4.Σκοπός και σημασία της έρευνας

Σε ερευνητικό επίπεδο, θα επιχειρηθεί η διαπίστωση της κλίσης των εκπαιδευτών ενηλίκων ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης σε ό,τι αφορά στους τέσσερις βασικούς πυλώνες της εκπαίδευσης: Τη μάθηση, το ρόλο εκπαιδευτή, το ρόλο του εκπαιδευόμενου αλλά και τη διδακτική προσέγγιση, κάτι που αποτελεί ουσιαστικά και τον σκοπό της εργασίας. Στόχος λοιπόν του συγκεκριμένου πονήματος είναι αυτή ακριβώς η ανακάλυψη του ενστερνισμού από πλευράς των εκπαιδευτών ενηλίκων ορισμένων στοιχείων που εμπίπτουν ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης αφού παρουσιαστεί, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μία λεπτομερής σύγκριση σε βιβλιογραφικό επίπεδο αυτών των στοιχείων σε ό,τι αφορά στις δύο θεωρίες. Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει λοιπόν με βάση τα προαναφερθέντα και στο οποίο θα επιδιωχθεί να δοθεί απάντηση μέσω ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης (Βλέπε Παράρτημα), είναι το εξής:

Ποια από τις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες τείνουν να ασπάζονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βάση τις απόψεις τους σχετικά με τους κύριους εκπαιδευτικούς πυλώνες: Τη φύση της μάθησης, το ρόλο του εκπαιδευτή, το ρόλο του εκπαιδευόμενου αλλά και τη διδακτική προσέγγιση;

Ο λόγος για τον οποίο καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση της κλίσης των εκπαιδευτών ενηλίκων ανάμεσα στις δύο θεωρίες μάθησης με βάση τους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς πυλώνες είναι η αναγκαιότητα συνδυασμού διάφορων θεωριών μάθησης και κατά επέκταση στοιχεία αυτών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας από έναν εκπαιδευτή ενηλίκων, αναγκαιότητα που τεκμαίρεται τόσο από την ελληνική βιβλιογραφία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013· Καψάλης, 2015· Παπαδήμα, 2017· Παπασταμάτης, 2010· Ράπτης& Ράπτη, 2007· Φλουρής, 1983), όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Anderson,

2020· Arends, 2012· Borich, 2017· Ashcroft & James, 2002· Collins, 2005· Ellias & Merriam, 2005· Meyer, 1988· Rogers, 1999· Schiro, 2008).

Σε ό,τι αφορά προηγούμενες έρευνες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, μπορούν να εντοπιστούν πολλές έρευνες που σχετίζονται με την μετασχηματίζουσα μάθηση αυτή καθ'αυτή, ωστόσο, τρεις είναι οι έρευνες στην Ελλάδα που μπορούν να σχετιστούν άμεσα με το θέμα αυτής της εργασίας και αυτές είναι η διδακτορική διατριβή του Σπυρίδωνα Παπασπύρου (2015), με τίτλο *Ο ρόλος των υποκειμενικών αντιλήψεων περί εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με τη δράση γεωπόνων γεωργικών εφαρμογών* στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο οποίος διεξήγαγε ποιοτική εμπειρική έρευνα χρησιμοποιώντας ημιδομημένα ερωτηματολόγια βασισμένα στο ερευνητικό εργαλείο της PAEI της Zinn (1991), προκειμένου να ανακαλυφθεί η εκπαιδευτική κλίση των γεωπόνων ανάμεσα στις διάφορες φιλοσοφικές εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν και σε θεωρητικό επίπεδο.

Παρόμοια έρευνα αποτελεί και η διπλωματική εργασία της Σουλτάνας Μαραντίδου (2016) στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με τίτλο *Η Εκπαιδευτική Φιλοσοφία των Μελλοντικών Εκπαιδευτικών: Μια εμπειρική έρευνα με φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής*, στην οποία παρουσιάστηκαν και πάλι τα διάφορα φιλοσοφικά εκπαιδευτικά ρεύματα και χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο της Zinn (1991) σε επίπεδο ποσοτικής έρευνας αλλά και ποιοτικής έρευνας με ημιδομημένα ερωτηματολόγια που βασίστηκαν σε αυτό, σε φοιτητές του ΑΠΘ έτσι ώστε να διερευνηθεί η εκπαιδευτική τους ταυτότητα.

Η πιο όμορη ωστόσο έρευνα, η οποία πραγματοποιεί σύγκριση δύο εκπαιδευτικών φιλοσοφικών θεωριών (Εποικοδομισμού-Συμπεριφορισμού) σε βιβλιογραφικό επίπεδο ενώ το δείγμα της ποσοτικής της έρευνας με το ερευνητικό εργαλείο να είναι και πάλι το PAEI της Zinn (1991), μεταφρασμένο, αποτελείται αυτή τη φορά από ενεργούς εκπαιδευτές

ενηλίκων, κάτι που δεν προκύπτει από τις προηγούμενες έρευνες, είναι η διδακτορική διατριβή της Γενοβέφας Παπαδήμα (2017) με τίτλο *Η σημασία της αναγνώρισης και της αξιοποίησης των φιλοσοφιών της εκπαίδευσης ενηλίκων: Θεωρητική και εμπειρική θεμελίωση*, που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παρόλα αυτά, καμία από τις προαναφερθείσες δεν πραγματοποιεί μνεία στην μετασχηματίζουσα μάθηση, ούτε επιχειρεί τη σύγκρισή της με κάποια άλλη εκπαιδευτική θεωρία, κάτι που συμβαίνει με την παρούσα εργασία, η οποία συγκρίνει την μετασχηματίζουσα μάθηση με την συμπεριφοριστική θεωρία. Επίσης, καμία από τις προηγούμενες έρευνες δεν πραγματοποιεί ποιοτική έρευνα η οποία να αποσκοπεί στην ανάδυση της ενδεχόμενης προτίμησης των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ό,τι αφορά στοιχεία που εμπίπτουν σε αυτές τις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες. Η παρούσα εργασία λοιπόν μπορεί να χαρακτηριστεί, εάν όχι πρωτότυπη με όλη τη σημασία της λέξης, μία νέα ερευνητική πρόταση και εξειδίκευση, τόσο από άποψη σύγκρισης των δύο εκπαιδευτικών θεωριών σε επίπεδο βιβλιογραφικής έρευνας, όσο και από άποψη διερεύνησης της εκπαιδευτικής ταυτότητας των εκπαιδευτών ενηλίκων σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα αυτές τις δύο θεωρίες.

## **B' Μέρος: Ερευνητικό**

### **5.Μεθοδολογία Έρευνας**

#### **5.1.Η ποιοτική έρευνα**

Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση μέσω μία επαγωγικής διαδικασίας, ενός φαινομένου για το οποίο δεν υφίσταται απαραίτητως κάποια συγκεκριμένη και προγενέστερη γνώση, κάτι το οποίο συμβαίνει στην περίπτωση των ποσοτικών ερευνών. Επίσης, μία ποιοτική έρευνα δεν έχει ως στόχο τη μέτρηση της συχνότητας αλλά και τα ποσοστά εμφάνισης ενός φαινομένου, χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο ερευνητικό δείγμα, όπως ακριβώς συμβαίνει κατά τη διεξαγωγή μίας ποσοτικής έρευνας, αλλά έχει ως στόχο την ανακάλυψη και ανάλυση των λόγων για τους οποίους εμφανίζεται ένα φαινόμενο. Το δείγμα που χρησιμοποιεί μία ποιοτική έρευνα είναι μικρό, καθώς σκοπός της είναι το να καταγραφούν και να αναλυθούν οι απόψεις των υποκειμένων και όχι να γενικευθούν.

Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας, δεν υπάρχει βιβλιογραφία και κατά επέκταση ποσοτικά ερωτηματολόγια που να στοχεύουν συγκεκριμένα στην σύγκριση της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού, παρά μόνο βιβλιογραφία σχετικά με την μετασχηματίζουσα μάθηση και τον συμπεριφορισμό ξεχωριστά, συνεπώς, η ποιοτική έρευνα προκρίθηκε έναντι της ποσοτικής. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί ουσιαστικά μία επαγωγική διαδικασία, μέσω της οποίας διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τους βασικούς εκπαιδευτικούς πυλώνες, προκειμένου να διαπιστωθεί η κλίση τους ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές θεωρίες. Η διερεύνηση αυτή δεν επιδιώκει την διάψευση ή την επαλήθευση της βιβλιογραφίας μέσω της παρουσίασης κάποιων τάσεων, όπως θα συνέβαινε στην περίπτωση της ποσοτικής έρευνας αλλά ουσιαστικά την συμπλήρωσή της.

Όπως επισημαίνει εξάλλου και ο Creswell (2018), η βιβλιογραφία δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε μία ποιοτική έρευνα, αφού η τελευταία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις απόψεις των συμμετεχόντων σε αυτή και λιγότερο στην κατεύθυνση που υποδεικνύει η σχετιζόμενη με το θέμα βιβλιογραφία, αφού ο ερευνητής αποσκοπεί στην απάντηση πιο γενικών ερευνητικών ερωτημάτων. Έτσι, στην παρούσα εργασία δεν επιδιώκεται να δοθεί απάντηση σχετικά με το ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μετασχηματίζουσας μάθησης και του συμπεριφορισμού αλλά το ποια από τις δύο προτιμάται περισσότερο από τους εκπαιδευτές ενηλίκων.

## **5.2. Μέθοδος δειγματοληψίας**

Έπειτα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας από τον ερευνητή (Ζαφειρόπουλος, 2015· Creswell, 2018· Babbie, 2018· Gay, Mills & Airasian, 2019· Patton, 2015) η μέθοδος δειγματοληψίας που προκρίθηκε είναι αυτή της σκόπιμης δειγματοληψίας κριτηρίου, βάσει της οποίας το εκάστοτε δείγμα της έρευνας επιλέγεται από τον ερευνητή σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο, το οποίο προκύπτει από τους στόχους της έρευνας (Babbie, 2018· Gay, Mills & Airasian, 2019· Patton, 20015). Στην προκείμενη έρευνα, ο ερευνητής επέλεξε το δείγμα έχοντας θέτοντας ως βασικό κριτήριο το δείγμα του να αποτελείται κυρίως από ενεργούς εκπαιδευτές ενηλίκων αλλά και από εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει τις αντίστοιχες εξειδικεύσεις σχετικά με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και έχοντας εμπειρία, έτσι ώστε να είναι σε θέση να δώσουν αντιπροσωπευτικές απαντήσεις.

Το δείγμα αποτελείται από δεκατρείς εκπαιδευτές ενηλίκων, επτά άνδρες και έξι γυναίκες. Οι εννέα από αυτούς είναι ενεργοί εκπαιδευτές ενηλίκων σε δομές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ οι υπόλοιποι έχουν δραστηριοποιηθεί για χρόνια με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πεδίο. Οι οκτώ είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων, επτά εκ των οποίων είναι και ενεργοί. Σε ό,τι αφορά τα διδακτικά αντικείμενα, τις δομές

στις οποίες απασχολούνται οι εκπαιδευτές αλλά και τα χρόνια ενασχόλησης με την εκπαίδευση ενηλίκων, δύο εκπαιδευτές απασχολούνται σε δημόσιο και ιδιωτικό Ι.Ε.Κ, ο ένας έχει ειδικότητα γερμανικής φιλολογίας (1) και διδάσκει 20 χρόνια στην ειδικότητα των τουριστικών επαγγελμάτων και πιο συγκεκριμένα διδάσκει την γερμανική γλώσσα σε υποψήφιους ξενοδοχοϋπαλλήλους και τουριστικούς πράκτορες, ενώ ο άλλος (3) με προϋπηρεσία και πάλι 20 χρόνια διδάσκει στην ειδικότητα του τουρισμού και επισιτισμού και πιο συγκεκριμένα διδάσκει το μάθημα της πρακτικής άσκησης και όχι μόνο σε υποψήφιους ξενοδοχοϋπαλλήλους και μαθήματα όπως η κοστολόγηση και ο έλεγχος εμπορευμάτων σε υποψήφιους μάγειρες. Δύο (6&7) εκπαιδευτές επίσης διδάσκουν σε δημόσιο Ι.Ε.Κ εδώ και 5 χρόνια, ο ένας τα μαθήματα της μάλαξης και της περιποίησης προσώπου στην ειδικότητα της αισθητικής και ο άλλος τα μαθήματα του αυτοματισμού, των τηλεπικοινωνιών και της ηλεκτροτεχνίας στην ειδικότητα των ηλεκτρονικών έχοντας την αντίστοιχη ειδικότητα.

Ένας εκπαιδευτής (13) διδάσκει 18 χρόνια σε ιδιωτικό κολλέγιο στο τμήμα των ηλεκτρολόγων μηχανικών τα μαθήματα της μηχανικής και του ηλεκτρομαγνητισμού έχοντας την ειδικότητα του φυσικού ενώ ένας ακόμη (10) διδάσκει 5 χρόνια σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο τα μαθήματα της γραφιστικής και του μοντάζ. Ακόμη, ένας εκπαιδευτής (5) έχει διδάξει 2 χρόνια σε ιδιωτικό Κέντρο Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ) τα μαθήματα των πρώτων βοηθειών κατέχοντας την αντίστοιχη ειδικότητα.

Δύο εκπαιδευτές ενηλίκων (2&11) αποτελούν εκπαιδευτικό δυναμικό σε δημόσιο πανεπιστήμιο, ο ένας έχει την ειδικότητα του φυσικού ασχολείται 1 χρόνο με την διδασκαλία των μαθημάτων της φυσικής και της επιστήμης των ηλεκτρονικών υπολογιστών ενώ ο άλλος έχει την ειδικότητα της αγγλικής φιλολογίας και ασχολείται 6 χρόνια με την διδασκαλία του δράματος και πιο συγκεκριμένα με την διδασκαλία κλασικών θεατρικών συγγραφέων.

Δύο εκπαιδευτές ενηλίκων (4&8) έχουν ασχοληθεί με την εκπαίδευση ενηλίκων σε δημόσια Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ). Ένας από αυτούς έχει διδάξει 5 χρόνια το μάθημα των αγγλικών κατέχοντας την ειδικότητα της αγγλικής φιλολογίας ενώ ο άλλος που έχει διδάξει επίσης 5 χρόνια τα μαθήματα της διαχείρισης ανθρώπινων κρίσεων, της ηγεσίας και της λήψης αποφάσεων με την ειδικότητα της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού.

Τέλος, δύο εκπαιδευτές (9&12) κατέχουν την ειδικότητα του φιλολόγου και πιο συγκεκριμένα ο ένας έχει ασχοληθεί 10 χρόνια με την διδασκαλία των μαθημάτων της ιστορίας και της έκθεσης σε τμήματα ειδικά για ενήλικες σε φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης ενώ ο άλλος διδάσκει 12 χρόνια σε ιδιωτικό Ι.Ε.Κ στην ειδικότητα της λογοτεχνική μετάφρασης κειμένων και διόρθωσης, επιμέλειας κειμένων τα μαθήματα της συχνότητας των λαθών και διόρθωσής τους και της ιστορίας της λογοτεχνίας.

### **5.3.Ερευνητικό εργαλείο: Ημιδομημένη συνέντευξη**

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από τον ερευνητή είναι η ποιοτική συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Babbie (2018), η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί μία ευρέως διαδεδομένη μέθοδος δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα αφού επιτρέπει την σε βάθος συζήτηση των υπό εξέταση θεμάτων. Σύμφωνα με την Robson (2016), η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η σειρά τους δύναται να τροποποιηθεί από τον ερευνητή, ανάλογα με το τι ακριβώς φαίνεται καταλληλότερο να ερωτηθεί σε κάθε ερωτώμενο, ενώ με το ίδιο ακριβώς κριτήριο μπορούν να παραλειφθούν ή ακόμα και να προστεθούν ερωτήσεις, αλλά και να αλλάξει ο τρόπος διατύπωσής τους. Αντιθέτως, μία μη δομημένη συνέντευξη αποτελείται από ανοιχτές ερωτήσεις και από ευρείες θεματικές τις οποίες επιθυμεί να καλύψει ο ερευνητής (Mason, 2018· Robson, 2016), ενώ σύμφωνα με τον Τσιρίκα (2020), μία πλήρως δομημένη συνέντευξη δεν προτιμάται σχεδόν ποτέ σε μία ποιοτική έρευνα διότι οι ερωτήσεις σε αυτή την περίπτωση είναι αυστηρά δομημένες τόσο,



ως προς το περιεχόμενο και τη διατύπωση, αλλά και ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται, γεγονός που παρακωλύει την ανάδειξη νέων θεμάτων και δυσχεραίνει τη συζήτηση μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου.

Ο ερευνητής πρόκρινε τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης διότι στόχος του ήταν να διεξαχθεί μία σχετικά ελεύθερη συζήτηση μέσω ανοιχτών ερωτήσεων στους συμμετέχοντες, καθώς, σύμφωνα με τον Creswell (2018), οι συμμετέχοντες μπορούν κατά αυτόν τον τρόπο να εκφράζουν καλύτερα τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, αφού τους δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής απάντησης. Επίσης ο ερευνητής ήθελε να εξετάσει το υπό διερεύνηση ερώτημά του μέσω των απόψεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων στα πλαίσια μίας δυναμικής συζήτησης (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης δομήθηκαν βάσει των τεσσάρων εκπαιδευτικών πυλώνων του ερωτηματολογίου της Zinn (2004), αλλά και βάσει των αντίστοιχων ερωτηματολογίων ποσοτικής και ποιοτικής φύσεως των προηγούμενων ερευνών, έτσι όπως αυτές αναφέρθηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο του σκοπού και της σημασίας της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν τον μήνα Μάρτιο μέσω των εφαρμογών του Viber και του Messenger καθώς μία δια ζώσης συνομιλία καθίστατο αδύνατη εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών που επικρατούσαν με την πανδημία του Covid-19. Λαμβάνοντας πλήρως υπόψιν τις εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες αλλά και την ενδεχομένως δύσκολη καθημερινότητα των εκπαιδευτών, ο ερευνητής επιχείρησε την μεγαλύτερη δυνατή άνεση τους με το να μην γράφει τα αρχικά των ονομάτων τους και με το να κωδικοποιήσει το δείγμα βάσει της σειράς των συνεντεύξεων ως εξής: Εκπαιδευτής 1 (ΕΚΠ1), Εκπαιδευτής 2 (ΕΚΠ 2) και ούτω καθεξής, εξασφαλίζοντάς τους απόλυτη ανωνυμία.

#### **5.4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων: Θεματική ανάλυση**

Η θεματική ανάλυση δεδομένων αποτελεί ουσιαστικά με ευέλικτη μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα, καθώς, όπως

επισημαίνουν οι Braun, Clarke και Hyfield (όπως αναφέρεται στο Willing & Rogers, 2017) είναι μία μέθοδος εξαιρετικά χρήσιμη και βοηθητική για τον νέο και άπειρο ερευνητή. Η θεματική ανάλυση αποσκοπεί στον εντοπισμό, την περιγραφή αλλά και την θεματοποίηση των εκάστοτε επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή των θεμάτων τα οποία ανακύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, ενώ το πλεονέκτημά της σε σχέση με άλλες μεθόδους είναι θεωρητική της ευελιξία (Braun & Clark, 2013).

Οι Braun και Clark (2013) προτείνουν ενδεικτικά έξι βήματα για την διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, και αυτά είναι 1) η εξοικείωση με τα ερευνητικά δεδομένα, 2) η κωδικοποίησή τους, 3) η αναζήτηση θεμάτων, 4) η επανεξέταση των θεμάτων, 5) ο ορισμός των θεμάτων και 6) η παρουσίαση των δεδομένων. Παρόμοια προσέγγιση ως προς τα ερευνητικά βήματα της θεματικής ανάλυσης προτείνουν και οι Τσιώλης (2018), Babbie (2018), και Creswell (2018), με τον Τσιώλη (2018) να επισημαίνει ότι ο ερευνητής δεν θα πρέπει να διεξάγει την θεματική ανάλυση υπό τον φόβο ότι μπορεί κάνει κάποιο λάθος. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τα θέματα προέκυψαν επαγωγικά μέσω των δεδομένων των συνεντεύξεων και αφορούν ουσιαστικά σε ένα εμφανές και ξεκάθαρο νοηματικό επίπεδο των δεδομένων (Braun, Clarke & Hyfield, όπως αναφέρεται στο Willing & Rogers, 2017) αφού ο ερευνητής ακολούθησε την κυριολεκτική ανάγνωσή τους που προτείνει η Mason (2018), σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στο ρητώς εκφρασμένο νόημα των ερευνητικών δεδομένων και κατά επέκταση στον κυριολεκτικό χαρακτήρα της μορφής, του περιεχομένου, κ.τ.λ.

Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν κατά την ανάλυση συμπλέουν τόσο με το ερευνητικό ερώτημα, προς ποια μαθησιακή θεωρία δηλαδή κλείνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βάση τους τέσσερις εκπαιδευτικούς πυλώνες: τη μάθηση, τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο αλλά και τη διδασκαλία, όσο και με τους θεματικούς άξονες της

ημιδομημένης συνέντευξης, αφού οι απαντήσεις των εκπαιδευτών είναι εναρμονισμένες με τη θεματική που αποσκοπεί να καλύψει η κάθε ερώτηση.

## **6.Αποτελέσματα Έρευνας**

### **6.1.Μάθηση**

#### **6.1.1.Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων**

Σε ό,τι αφορά στις προϋποθέσεις βάσει των οποίων μπορεί να μάθει πιο αποτελεσματικά ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος, οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων προκρίνουν ως επί το πλείστον τη σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική εξάσκηση αξιοποιώντας βιωματικές διδακτικές τεχνικές με κάποιους από αυτούς να δίνουν έμφαση στην κατανόηση από πλευράς του εκπαιδευόμενου της επαγγελματικής ωφέλειας του διδασκόμενου αντικειμένου στην μετέπειτα ζωή τους, ενώ κάποιοι δεν φαίνεται να δίνουν έμφαση σε κάτι από τα παραπάνω.

Ο ΕΚΠ1 για παράδειγμα θεωρεί ότι βασική πηγή της αποτελεσματικής μάθησης του ενήλικα είναι ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη έτσι να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος πως ακριβώς θα βοηθηθεί με το να αξιοποιήσει την γνώση του σε επαγγελματικό επίπεδο. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο ΕΚΠ 4, ο οποίος τονίζει την ύπαρξη ενός σαφή σκοπού μάθησης από πλευρά του εκπαιδευόμενου που πρέπει να στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γνώση και να την εμπλουτίζει, εφόσον ένας ενήλικας φέρει μαζί του γνωστικά στεγανά:

*«Λοιπόν ο καλύτερος τρόπος είναι όταν συνδυάζει αυτό που μαθαίνει στην θεωρία με την πράξη, δηλαδή να καταλάβει ότι αυτό θα του χρειαστεί και επάνω στην πράξη, στην δουλειά του κυρίως [...]».* (ΕΚΠ 1).

*«Ας πούμε εάν χρειάζεται να μάθει μία ξένη γλώσσα για να πάει στο εξωτερικό και να πάρει μία θέση (..) εε γνωρίζοντας τον σκοπό του αυτό, αφοσιώνεται στον στόχο τον συγκεκριμένο, πρέπει δηλαδή να έχει μία στοχοθεσία για να μάθει καλύτερα, εάν είναι καμία γενική γνώση δυσκολεύεται περισσότερο από έναν ανήλικο θεωρώ». (ΕΚΠ 4).*

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτές με την σειρά τους τονίζουν την ύψιστη σημασία που διαδραματίζει η εμπλοκή των ενήλικων εκπαιδευόμενων στην μαθησιακή διαδικασία με την ύπαρξη συμμετοχικών και βιωματικών τεχνικών στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και τη συνεισφορά της ήδη υπάρχουσας γνώσης. Ο ΕΚΠ 3 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι πολύ σημαντικό ρόλο έχει η ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου, ενώ ο ΕΚΠ 7 υπογραμμίζει την ηλικιακή ποικιλία των εκπαιδευόμενων κάνοντας λόγο για διά βίου μάθηση και συνεπώς για διαφορετικές πρότερες εμπειρίες και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

*«Σίγουρα με την ενεργοποίησή του (..) ότι πρέπει να τον κάνεις να αισθάνεται ότι συμμετέχει, πρέπει να ενδιαφερθεί (..) εε πρέπει να τον ενεργοποιήσεις (..) Με το να τον κάνεις συμμετοχο στην εκπαιδευτική διαδικασία». (ΕΚΠ 3)*

*«Σίγουρα με τις ενεργητικές και βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές που υπάρχουν, καθώς όντως οι ηλικίες στα ΙΕΚ μπορούν να κυμανθούν από 18 έως 55,60 (..) δια βίου μάθηση, άραγε (..) κουβαλώντας όλες αυτές τις εμπειρίες οι πρέπει σίγουρα να ξέρουμε και έχουμε την ενσυναίσθηση και να καταλαβαίνουμε λίγο...Να μπαίνουμε στα παπούτσια τους όπως λέμε για να καταλαβαίνουμε τις ανάγκες τους». (ΕΚΠ 7)*

Ο ΕΚΠ8 κάνει λόγο για αποφυγή συνεχών και μονότονων εισηγήσεων που είναι ανεπαρκείς από μόνες τους ως τεχνικές ενώ προκρίνει τις βιωματικές τεχνικές για την πιο αποτελεσματική αξιοποίηση του γνωστικού αποθέματος των εκπαιδευόμενων επάνω στο οποίο θα αναζητούν και θα χτίζουν ουσιαστικά τη γνώση, ενώ ο ΕΚΠ 9 τονίζει την εμπειρία ενός ενήλικα μέσα από τους πολλούς κοινωνικούς ρόλους που κατέχει και η αξιοποίηση της οποίας τον βοηθά να αποδίδει μαθησιακά:

*«Σίγουρα με ό,τι έχει να κάνει με τη βιωματική μάθηση (...) εε σίγουρα δεν αρκεί να ακούει πολύωρες βαρετές εισηγήσεις μονότονες, σίγουρα θα πρέπει και ο ίδιος να γίνει μέρος της διδασκαλίας, δηλαδή να είναι καθαρά μαθητοκεντρική διδασκαλία, τα βιωματικά σεμινάρια ως τρόπος διδασκαλίας είναι εξαιρετικά, σίγουρα θα πρέπει να του δίνεται η ευκαιρία να ανασύρει από τις εμπειρίες και τα βιώματά του και από εκεί να αναζητά τη γνώση και να χτίζει στην ουσία, σύμφωνα με το γνωστικό του απόθεμα, και κάπως έτσι πιστεύω ότι μαθαίνει πολύ καλύτερα».* (ΕΚΠ 8)

*«Θα έλεγα με την χρήση παραδειγμάτων της εμπειρίας του. Ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει εμπειρία από ποικίλους κοινωνικούς ρόλους, κι αυτοί είναι που τον βοηθούν να αποδώσει καλύτερα».* (ΕΚΠ 9)

Την σύνδεση γνώσης και πράξης-εμπειρίας αλλά και την αποφυγή συνεχών διαλέξεων τονίζουν και οι ΕΚΠ 6 και ΕΚΠ 1:

*«Με την σύνδεση με το πραγματικό αντικείμενο (...) δηλαδή το μπαίνεις μέσα και να τους λες μπλα μπλά μπλά δεν έχει ιδιαίτερο νόημα για εμένα, ωραία, θα πεις και το κομμάτι αυτό γιατί πρέπει να το συνδέσεις στην πραγματικότητα όμως πρέπει να δουν, πρέπει να βλέπουν. Είτε γιατί θα τους κάνουν επισκέψεις σε κάποιους χώρους, είτε γιατί θα τους δείχνεις τα μηχανήματα, τέλος πάντων τι έχει η κάθε ειδικότητα, για να δουν, να δουν και να πιάσουν, και βέβαια και το κομμάτι της θεωρίας που θα το παντρέψεις, αλλά να δουν, αυτό είναι το βασικό για εμένα διότι τότε κινείται και η περιέργειά τους από άποψη ενδιαφέροντος. Εμείς συγκεκριμένα πρέπει να τους δείξουμε μηχανήματα, πως γίνεται η εφαρμογή σε μία θεραπεία στο πρόσωπο, πως γίνεται η μάλαξη, διάφορα πρωτόκολλα...»* (ΕΚΠ 6)

*«Ναι (...) αυτό είναι το καλύτερο, και άμα μπορούμε να ανασύρουμε και δικές του εμπειρίες δηλαδή αυτό θα είναι ό,τι καλύτερο».* (ΕΚΠ 1)

Ο ΕΚΠ 13 αντιθέτως δεν αναφέρεται σε συμμετοχικές και βιωματικές τεχνικές αλλά και στην πρότερη εμπειρία των εκπαιδευόμενων καθώς φαίνεται να δίνει πιο πολύ έμφαση

στο εάν η διδασκαλία είναι διά ζώσης και στον εάν υπάρχουν οπτικοακουστικά μέσα ενώ ο ΕΚΠ 2 επισημαίνει ότι η φύση και ο ακριβής ορισμός του διδασκόμενου αντικειμένου καθορίζουν και τον τρόπο διδασκαλίας και κατά επέκταση το πώς θα μάθει καλύτερα ένας ενήλικας. Ούτε αυτός πραγματοποιεί αναφορά στις πρότερες εμπειρίες και σε βιωματικές τεχνικές, προκρίνει ωστόσο, μεταξύ άλλων, την πρακτική εξάσκηση.

*Διδασκαλία δια ζώσης με παράλληλη χρήση οπτικοακουστικών μέσων». (ΕΚΠ 13)*

*«Αρχικά θα πρέπει να οριστεί με ακρίβεια το αντικείμενο εκπαίδευσης του ενήλικα, διότι για διαφορετικά αντικείμενα, συνίστανται και διαφορετικοί τρόποι. Στην περίπτωση των θετικών επιστημών, τις οποίες διδάσκω, θεωρώ πως η περιέργεια για το πως λειτουργεί η φύση, καθώς και οι τρόποι αξιοποίησης της για την ικανοποίηση προσωπικών μας αναγκών, είναι το άλφα και το ωμέγα για την καλύτερη εκπαίδευση του ενήλικα. Τα τελευταία και σε συνδυασμό με την προσπάθεια που καταβάλει ο εκπαιδευόμενος μέσω του διαβάσματος και της εξάσκησης, συνιστούν έναν καλό τρόπο εκπαίδευσης». (ΕΚΠ 2)*

### **6.1.2. Παράγοντες μη αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων**

Οι παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων είναι κατά κύριο λόγο για τους εκπαιδευτές οι πολλές και δύσκολες προσωπικές, κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις της καθημερινότητας ενός ενήλικα που προκύπτουν από τους πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους που έχει και τον οδηγούν σε έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Σύμφωνα για παράδειγμα με τους ΕΚΠ 1,4 και 9:

*«Ε (..) μπορεί να είναι απλοί λόγοι ξέρω γω όπως κούραση γιατί οι περισσότεροι δουλεύουνε και έρχονται μετά στα μαθήματα συνήθως (..) μπορεί να είναι ότι δεν έχει χρόνο γιατί έχει οικογένεια δικιά του ή οτιδήποτε (..) ε (..) αλλά μπορεί να είναι και αυτό που είπαμε, δεν μπορεί να βρει (..) ε (..) την σύνδεση μεταξύ αυτού που μαθαίνει και πως αυτό μπορεί να αυτό να του χρησιμεύσει στη πράξη, στην δουλεία του». (ΕΚΠ 1)*

*«Ο περιορισμένος χρόνος που έχει και δεν μπορεί να αφοσιωθεί στη μάθηση, να δώσει δηλαδή τον απαραίτητο χρόνο και προσοχή, είτε ένα όντως έχει κενά σε διάφορους γνωστικούς τομείς από πριν και χρειάζεται πολύ περισσότερη δουλειά γιατί συνήθως τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι περιορισμένης χρονικής διάρκειας (..) εε και στοχοθεσίας, άρα ένα έχει πολλά κενά από πριν δυσκολεύεται».* (ΕΚΠ 4)

*«Πιστεύω πως είναι κυρίως εξωτερικοί. Ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει συγκεκριμένες ώρες να αφιερώνει για την εκπαίδευση του. Από εκεί και πέρα έχει να ανταπεξέλθει σε πολλές διαφορετικές δουλειές. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι άνθρωποι με οικογένειες, με παιδιά, εργαζόμενοι. Πρόκειται επομένως για ανθρώπους με αυξημένες υποχρεώσεις κι ο χρόνος που αφιερώνουν για την εκπαίδευση τους είναι περιορισμένος».* (ΕΚΠ 9)

Επισημαίνονται, ωστόσο, και άλλοι παράγοντες όπως η έλλειψη κινήτρων μάθησης, τα πρότερα γνωστικά κενά και η μη κατανόηση του αντικειμένου, η τρέχουσα ψυχική κατάσταση, όπως επίσης η μικρή εκπαιδευτική προσπάθεια τόσο από πλευράς εκπαιδευόμενου όσο και εκπαιδευτή καθώς και το γεγονός ότι οι πιο πολλοί εκπαιδευτές δεν γνωρίζουν εκ των προτέρων τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Αναφέρονται ακόμη η πίεση κάποιων εκπαιδευομένων να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα από την οικογένεια και το ενδιαφέρον για συγκεκριμένα μαθήματα αλλά και η κακή δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος σε συνδυασμό με τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, ενώ γίνεται αναφορά και στα στερεότυπα και την προσωπικότητα τους. Όπως επισημαίνουν οι ΕΚΠ 3,6,7 και 8:

*«Περισσότερο νομίζω ότι είναι τα κακώς κείμενα του εκπαιδευτικού συστήματος δηλαδή (..) ένας αδιάφορος τρόπος διδασκαλίας, παρωχημένοι τρόποι εξέτασης όπως το να γράφει κάποιος εξετάσεις ενώ είναι ενήλικας (..) εε (..) θα προτιμούσα αυτοαξιολόγηση, να κάνει ο καθένας παρά το να εξετάσω εγώ έναν ενήλικο».* (ΕΚΠ 3)

«Θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρόβλημα οι κοινωνικές υποχρεώσεις που έχει ο εκπαιδευόμενος, ο ελάχιστος χρόνος, η πολύ πιεστική δουλειά που μπορεί να έχει, όπως επίσης και η προσωπικότητα κάποιου μπορεί να τον εμποδίζει να μάθει, κάποιες προκαταλήψεις, κάποια στερεότυπα, για αυτό και ένας από τους στόχους του εκπαιδευτή είναι βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να μετασχηματίσει αυτές τις προκαταλήψεις». (ΕΚΠ 8)

«Κοίταξε τώρα εδώ είναι...είτε γιατί δεν είναι η σωστή επιλογή για αυτούς, δεν το έχουν επιλέξει γιατί το θέλουν πραγματικά, ίσως ήταν μία λύση ανάγκης; Κάποιοι προσωπικοί τους λόγοι...ή μετά μία άλλη διάσταση είναι ότι το μάθημα δεν είναι έτσι ακριβώς όπως το περίμεναν. [...] Ίσως το περίμεναν διαφορετικά, τώρα για την δική μας ειδικότητα (..) δεν έχουν να δουν αρκετά μηχανήματα, επαναλαμβάνεται το ίδιο πράγμα με αποτέλεσμα το μάθημα να καταντάει βαρετό, ή ενδιαφέρονται περισσότερο για έναν τομέα και αδιαφορούν για έναν άλλο. [...] Επίσης μία άλλη διάσταση είναι ότι κάποιοι εγγράφονται απλά για να καλύψουν κάποια ανάγκη, όπως το ότι για δύο χρόνια θα λείπουν κάπου, είτε γιατί τους έστειλαν οι γονείς τους, έχει συμβεί και αυτό! Από την πλευρά τώρα του καθηγητού, εάν πάρουμε και τον άλλο τομέα, η μάθηση είναι επαναλαμβανόμενη, είτε γιατί δεν έχεις αρκετά μηχανήματα είτε γιατί βαριέσαι να πεις και κάτι παραπάνω, όποτε και στην περίπτωση αυτή ο ενήλικας που παρακολουθεί τα ίδια και τα ίδια βαριέται». (ΕΚΠ 6)

«Μπορεί να είναι και προσωπικά εμπόδια, μπορεί να υπάρχει πρόβλημα και στο σχεδιασμό ή ακόμα μπορεί και από την πλευρά της μάθησης δηλαδή, και του προγράμματος σπουδών...παίζουν διάφορα ρόλο. Είναι αμφίδρομη η σχέση, μπορεί να είναι προσωπικά δηλαδή προβλήματα ή να απογοητευτείς ας πούμε ο συγκεκριμένος ενήλιξ ή μπορεί λόγω άλλων υποχρεώσεων και να σταματήσει ή μπορεί να το αποθαρρύνει το πρόγραμμα ή μπορεί ίσως να μη ανταποκρίνεται σε αυτά που ζητούσε στις ανάγκες του». (ΕΚΠ 7)

Ο ΕΚΠ 12 μετατοπίζει το κέντρο βάρους στη έλλειψη μαθησιακών κινήτρων και στην αστοχία εκπαιδευτή να τα παράσχει, ενώ ο ΕΚΠ 13 δίνει έμφαση στην ελλειμματική



προσπάθεια του εκπαιδευόμενου να κατανοήσει περισσότερο αλλά και στην ισχνή προσπάθεια του εκπαιδευτή όμως σε μικρότερο βαθμό. Ο ΕΚΠ 7 επισημαίνει πως ναι μεν ο εκπαιδευτής μπορεί να φέρει ευθύνη αλλά σε αυτό συμβάλλει και προκαθορισμένη ύλη εκ των άνω. Ισότιμη πιθανή ευθύνη αποτυχίας στον εκπαιδευτή καταλογίζει και ο ΕΚΠ 4 : *«Φυσικά! Επειδή έχουμε να κάνουμε με ενήλικες (..) εε που έχουν δικαίωμα σε κάθε περίπτωση και σε κάθε φάση της μάθησης να διακόψουν, σημαίνει ότι η δουλειά του εκπαιδευτή είναι διπλή, πρέπει να έχει το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενού του πάντα σε υψηλά επίπεδα γιατί αλλιώς φυσικά έχουμε πολλές διαρροές»*. (ΕΚΠ 4)

*«Εφόσον το σύστημα είναι λίγο συγκεντρωτικό, δηλαδή έρχεται από επάνω (..) και δεν ερωτώνται από κάτω οι διαβαθμίσεις, δεν νομίζω ότι υπάρχει αυτή η ευελιξία που θα του έδινε το σύστημα για να αναδιαμορφώσει, πάντως γίνονται προσπάθειες μέσω μελετών από τα ανώτερα κλιμάκια προς αυτή την κατεύθυνση (..)»* (ΕΚΠ 7)

*«Η έλλειψη κινήτρων για μάθηση εκ μέρους του εκπαιδευόμενου και η αστοχία του εκπαιδευτή να τα παράσχει»*. (ΕΚΠ 12)

*«Η ελλειμματική προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευόμενου και η ελλειμματική παρουσίαση του μαθήματος εκ μέρους του καθηγητή σε μικρότερο βαθμό!»*. (ΕΚΠ 13)

### **6.1.3. Παράγοντες επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος**

Στην επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες σύμφωνα με τους εκπαιδευτές με τους κυριότερους να είναι η καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων αλλά και μεταξύ εκπαιδευόμενων, ο σωστός σχεδιασμός και η σαφής στοχοθεσία του προγράμματος, η κατάρτιση του εκπαιδευτή, η αξιοποίηση συμμετοχικών και πρακτικών τεχνικών μάθησης, αλλά και το ισχυρό κίνητρο για μάθηση.

Ο ΕΚΠ 9 θεωρεί ότι η καλή επικοινωνία μεταξύ των συμβαλλόμενων μελών-εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή- στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καίριας σημασίας για

την επιτυχή διεξαγωγή ενός προγράμματος, όπως επίσης και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων αλλά και το ισχυρό κίνητρο για αυτοεξέλιξη περισσότερο παρά αποκλειστικά για επαγγελματική κατάρτιση. Στην θέληση του εκπαιδευομένου για μάθηση δίνουν έμφαση επίσης και οι ΕΚΠ 10-12 και προσθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο και την διδακτική ικανότητα και κατάρτιση του εκπαιδευτή ως παράγοντες επιτυχίας:

*«Άνθρωποι οι οποίοι μέσω του προγράμματος αναζητούν την προσωπική τους εξέλιξη, είναι κι αυτοί που συνήθως έχουν και την πιο θετική απόδοση. Ενώ άτομα τα οποία στόχο έχουν την επαγγελματική τους κατάρτιση, έχουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο». (ΕΚΠ 9)*

*«Από την αντιληπτική ικανότητα και τη θέληση του εκπαιδευόμενου και την ικανότητα του εισηγητή να μεταφέρει τη γνώση που κατέχει με εύληπτο τρόπο». (ΕΚΠ 10)*

*«Εξαρτάται από την ύπαρξη ενδιαφέροντος και το επίπεδο των μαθητών αλλά και από τη χρήση διαδραστικών διδακτικών μέσων, όπως μία καλή παρουσίαση που σηκώνει πολλή κουβέντα αλλά και οπτικοακουστικού υλικού». (ΕΚΠ 11)*

*«Από το γνωστικό υπόβαθρο του εκπαιδευόμενου και αντίστοιχα από το γνωστικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο του εκπαιδευτή». (ΕΚΠ 12)*

Ο ΕΚΠ 1 αναφέρει ως παράγοντες επιτυχίας, πέρα από την καλή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων και την κατάρτιση του εκπαιδευτή, την σωστή επιλογή υλικού αλλά και την σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Σημαντικοί παράγοντες επίσης είναι και το σύντομο χρονικό διάστημα του προγράμματος έτσι ώστε να μην δεσμεύει για πολύ καιρό τον εκπαιδευόμενο από την καθημερινότητά του αλλά και ο σωστός σχεδιασμός. Στην κατάρτιση του εκπαιδευτή και στον κατάλληλο σχεδιασμό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων αναφέρονται και οι υπόλοιποι εκπαιδευτές, με τον ΕΚΠ3 να τονίζει την ανάγκη αξιοποίησης διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών τεχνικών και του εκσυγχρονισμού του προγράμματος σπουδών, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να αισθάνεται

συνδιαμορφωτής της διδασκαλίας και όχι εξεταζόμενος, ενώ ο ΕΚΠ 7 λαμβάνει υπόψιν συν τοις άλλοις και την ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής:

*«Εεε λοιπόν από την επιλογή σίγουρα του υλικού (..) εεεμ από την επιλογή του εκπαιδευτή επίσης (..) εε και να γίνει οπωσδήποτε συνδυασμός σπουδών με την πρακτική (..) εεε (..) και επίσης πρέπει να συγκροτηθεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα, δηλαδή να είναι η διάρκεια του μαθήματος τόση ώστε να μην κουράσει και να μην είναι τόσες πολλές ώρες ώστε να τραβάει πολύ το πρόγραμμα, να είναι σύντομα τα προγράμματα και να είναι σε ώρες που θα εξυπηρετεί καλύτερα τον εκπαιδευόμενο». (ΕΚΠ 1)*

*«Να είναι σύγχρονο το περιεχόμενο (..) εε επίσης άλλο ένα πρόβλημα, υπάρχουν οδηγοί σπουδών οι οποίοι είναι πολλοί αναχρονιστικοί (..) εε να είναι πολύ καλά καταρτισμένος ο εκπαιδευτής επάνω στο αντικείμενο αλλά και σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, να χρησιμοποιούνται σύγχρονες και διαφοροποιημένες τεχνικές εκπαίδευσης, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο, και να νιώθει ο εκπαιδευόμενος συνδιαμορφωτής της διαδικασίας και όχι εξεταζόμενος (..) εε στο αντικείμενο». (ΕΚΠ 3)*

*«Σίγουρα από τον σωστό σχεδιασμό (..) και δεύτερον σίγουρα μεγάλο ρόλο παίζει και ο επιμορφωτής, να είναι καλά καταρτισμένος και να έχει δεξιότητες, επικοινωνιακές, να μπορεί να μεταδώσει να μεταφέρει τη γνώση, να κρατά το κοινό σε εγρήγορση (..) εε (..) και τα εργαλεία, δηλαδή οι υποδομές, να τον βοηθάν, να υπάρχει ο σωστός εξοπλισμός εάν μιλάμε για τεχνικής φύσεως μαθήματα...Αυτά». (ΕΚΠ 7)*

Οι ΕΚΠ 4 και 5 δίδουν έμφαση στην κατάλληλη στοχοθεσία του προγράμματος έτσι ώστε να γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος τι ακριβώς έχει έρθει για να αποκομίσει από το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και που ακριβώς θα του φανούν επαγγελματικά χρήσιμα τα όσα θα διδαχθεί κατά τη διάρκεια συμμετοχής του στο πρόγραμμά:

*«Εγώ θεωρώ εάν έχει ξεκάθαρη στοχοθεσία, εάν ξέρει δηλαδή ο ενήλικος ότι τελειώνοντας το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα πετύχει ένα σκοπό συγκεκριμένο, έναν στόχο, να ξέρει δηλαδή*

τι θα πάει να μάθει και να έχει το αποτέλεσμα το οποίο του έχουν υποσχεθεί θα έλεγα». (ΕΚΠ 4)

*«Οι ενήλικες πρέπει να γνωρίσουν γιατί θέλουν να μάθουν αυτό που μαθαίνουν. Αν δεν έχεις μία πειστική απάντηση σε αυτή την ερώτηση, τότε πιθανότατα πρέπει να επανεκτιμήσεις την επιλογή σου να μάθεις το συγκεκριμένο αντικείμενο».* (ΕΚΠ 5)

## **6.2.Εκπαιδευτής**

### **6.2.1.Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή**

Οι εκπαιδευτές θεωρούν κατά κύριο λόγο ως προϋποθέσεις της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας το κατά πόσο θα καταφέρουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, το οποίο αποδεικνύεται με την ενεργό συμμετοχή τους στην διδακτική πράξη τόσο από άποψη συμμετοχής μέσω ερωτήσεων και επίλυσης αποριών, όσο και από την τάση των εκπαιδευόμενων να αναζητούν αυτόνομα τη γνώση. Η αποτελεσματικότητά τους αποδεικνύεται επίσης και μέσω της αφομοίωσης της διδαχθείσας ύλης, κάτι που για κάποιους μεταφράζεται κυρίως ως η πρακτική εφαρμογή των όσων έχουν διδαχθεί, ενώ για άλλους κυρίως οι ερωτήσεις ή και η δημιουργία αποριών, η εκούσια και περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης από τον εκπαιδευόμενο και η θετική ανατροφοδότηση.

Ο ΕΚΠ 1 αναφέρεται τόσο στο ενδιαφέρον και στην πρακτική εφαρμογή αλλά και στην καλή μεταδοτικότητα και κατανόηση από πλευράς του εκπαιδευόμενου την επαγγελματική χρησιμότητα του αντικειμένου, κάτι το οποίο συμεριζεται και ο εκπαιδευτή 4. Ο ΕΚΠ 9 κάνει λόγο για την κατανόηση από πλευράς του των κλίσεων των εκπαιδευόμενων, ενώ ο ΕΚΠ 8 θεωρεί ότι η εμπλοκή ακόμη και των πιο δύσπιστων είναι ένδειξη επιτυχίας:

*«Όταν καταφέρνω σίγουρα να εγείρω το ενδιαφέρον τους μέσα στην τάξη(..) εεμ (..) να τους γίνει δηλαδή ενδιαφέρον το μάθημα, στο πως το χειρίζομαι εγώ δηλαδή (..) αλλά και όσον αφορά το υλικό (..) εεμ (..)το να του εξηγήσω καταρχάς όσο γίνεται πιο εύκολα γιατί είναι και*

λίγο δύσκολο το δικό μας το μάθημα, η ξένη γλώσσα (..)εε (..) και να του δείξω, να τον κάνω να καταλάβει τον εκπαιδευόμενο ότι αυτό ακριβώς θα το χρειαστεί μετά ε (..) πάνω στη δουλειά του, και για αυτό πρέπει να το μάθει». (ΕΚΠ 1)

«Όταν βλέπω ότι οι γνώσεις οι οποίες έχω προσπαθήσει να μεταδώσω έχουν ένα αντίκτυπο και βλέπω ότι εφαρμόζονται (..) στο δικό μου μάθημα που έχει να κάνει με την ξένη γλώσσα ας πούμε όταν βλέπω ότι είναι επιτυχής η επικοινωνία στην ξένη γλώσσα. [...] Όταν μπορούν ας πούμε να απαντήσουν σε ένα μάλι, όταν μπορούν να μιλήσουν στο τηλέφωνο εάν χρειαστεί για τη δουλειά του ή οτιδήποτε άλλο...». (ΕΚΠ 4)

«Όταν λαμβάνω υπόψη μου την εμπειρία των εκπαιδευομένων, την κλίση τους και τα ενδιαφέροντα τους». (ΕΚΠ 9)

«Όταν βλέπω μία ζωηρή ολομέλεια, όταν βλέπω όλα τα μέλη να θέλουν να συμμετέχουν, όταν δεν βλέπω βαριεστημένα βλέμματα, όταν βλέπω ότι ακόμη σιγά σιγά και οι αντιλήψεις...Γιατί πάντα στους ενήλικες υπάρχουν και φαίνονται από την αρχή, οι αντιδραστικοί, οι επαναστάτες, όταν βλέπω ότι σιγά σιγά κερδίζω και αυτούς λιθαράκι λιθαράκι [...]». (ΕΚΠ 8)

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η πλειοψηφία των λοιπών εκπαιδευτών ως προς την έμφαση που δίνεται στο ενδιαφέρον και την συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην οικοδόμηση της γνώσης αλλά και ως προς την έμφαση που δίνεται στην εμπέδωση της ύλης, η οποία μεταφράζεται κυρίως με τις δυο παραπάνω εκδοχές που έχουν αναφερθεί. Ο ΕΚΠ 2 διαφοροποιείται αρκετά από τους συναδέλφους του αφού θεωρεί ότι κανένας εκπαιδευτής δεν δηλώνει αναποτελεσματικός, ακόμη και εάν είναι:

*Δεν έχω συναντήσει κάποιον που να αυτοαποκαλείται αναποτελεσματικός στη ίδια του τη διδασκαλία...Βέβαια, αυτό δε σημαίνει πως όλοι οι εκπαιδευτές είναι πάντοτε αποτελεσματικοί. Ένας δοκιμασμένος και λειτουργικός τρόπος που εφαρμόζεται στο περιβάλλον του πανεπιστημίου, προκειμένου να διαπιστωθεί αν ένας καθηγητής είναι*

αποτελεσματικός στη διδασκαλία του, είναι μέσω δημοσίων ερωτήσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Π.χ. Ρωτάει ένας φοιτητής προς όλους τους υπόλοιπους φοιτητές : «Προτείνετε τον τάδε καθηγητή για το τάδε μάθημα;» Στο 99% των περιπτώσεων που θυμάμαι ως φοιτητής, η αληθής απάντηση ήταν αυτό που υποδείκνυε η πλειοψηφία». (ΕΚΠ 2)

«Όταν βλέπω τον μαθητή να συμμετέχει όλο και περισσότερο κατά τη διαδικασία του μαθήματος (..) εε κρίνω ότι είναι ένα σημάδι επιτυχίας, όπως επίσης, όταν (..) εε χωρίς να το δίνω αυτό απαραίτητα ως υποχρεωτική εργασία, όταν τους λέω πράγματα ας πούμε που μπορείτε να κοιτάξετε παραπάνω και ρωτάω σχετικά με αυτά στο επόμενο μάθημα και βλέπω ότι αρκετοί έχουν ψάξει και γεννάμε καινούρια κουβέντα, καινούριες ερωτήσεις και καινούριο ψάξιμο». (ΕΚΠ 3)

«Όταν υπάρχει συμμετοχή και διάδραση στο μάθημα και όταν υπάρχουν ερωτήσεις γιατί αυτό σημαίνει εμπλοκή και ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου». (ΕΚΠ 11)

«Όταν αφομοιώνεται η διδακτέα ύλη και υπάρχει ανταπόκριση και συμμετοχή στο μάθημα». (ΕΚΠ 12)

### **6.2.2.Αντιμετώπιση έλλειψης ενδιαφέροντος**

Στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι εκπαιδευόμενοι δεν δείχνουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον για το διδασκόμενο αντικείμενο, οι εκπαιδευτές προσπαθούν κυρίως να τους εμπλέξουν πιο ενεργά και βιωματικά στην εκπαιδευτική διεργασία, προκρίνουν τον διάλογο ως βασικό μέσο επίλυσης του όποιου θέματος προκύπτει έτσι ώστε να προχωρήσουν σε τυχόν τροποποιήσεις της διδακτικής προσέγγισης, με ό,τι συνεπάγεται αυτό για κάθε ειδικότητα, ενώ κάποιοι προσπαθούν να τονίσουν και την επαγγελματική και επιστημονική χρησιμότητα του αντικειμένου. Ο ΕΚΠ 2 θεωρεί πως το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων μέσω διαλόγου και κινήτρων μάθησης είναι πολύ σημαντικά αλλά εφόσον γίνεται λόγος για ενήλικους που γνωρίζουν τι θέλουν να μάθουν τότε πρέπει να τίθενται όρια σε αυτή την προσπάθεια του εκπαιδευτή. Ο ΕΚΠ 3 θεωρεί ότι πρέπει ο εκπαιδευτής να ενεργοποιεί τους

εκπαιδευόμενους με εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας και ότι η ενδεχόμενη έλλειψη ενδιαφέροντος οφείλεται στο γεγονός ότι οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων δεν είναι εκ των προτέρων γνωστά. Ο ΕΚΠ 9 επίσης προσπαθεί να βολιδοσκοπήσει τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων:

*«Φροντίζω να παρέχω όσο το δυνατόν περισσότερα κίνητρα στους φοιτητές μου σχετικά με το αντικείμενο που διδάσκω ώστε να κρατούν και να επεκτείνουν το ενδιαφέρον τους. Αυτό επιτυγχάνεται με το διάλογο και τη γλώσσα του σώματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε αυτό το σημείο όμως θα πρέπει να ειπωθεί και το εξής : «Μέχρι εκεί όμως», εννοώντας ότι ο φοιτητής είναι σε μία ηλικία κατά την οποία υποτίθεται ότι γνωρίζει με τι θέλει να ασχοληθεί και τι έχει να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του στο πανεπιστήμιο. [...]*

(ΕΚΠ 2)

*«Καθαρά προσπαθώ να βρω εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης και ενεργοποίησης του εκπαιδευόμενου. [...] Επειδή πολλές φορές στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν γνωρίζεις το υπόβαθρο του καθενός, το τι άλλο έχει κάνει στη ζωή του, δεν έρχεται 18 χρονών, στα ΙΕΚ έχουμε μαθητές από 18 έως 80 χρονών και πολλές φορές δεν γνωρίζει ακριβώς και τα ενδιαφέροντά του, ποιος είναι ο λόγος που έχει επιλέξει την συγκεκριμένη ειδικότητα, και πολλές φορές ξεκινάμε εμείς με αυτό που έχει προγραμματιστεί και στη συνέχεια καταλαβαίνοντας ποιος είναι ο άλλος το προσαρμόζεις και τον κάνεις και ενεργοποιείται καλύτερα» (ΕΚΠ 3)*

*«Όπως ανέφερα, προσπαθώ να συνδέσω το μάθημα με την εμπειρία τους, τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντα τους όσο μπορώ, εφόσον μου το επιτρέπει το μάθημα». (ΕΚΠ 9)*

Παρόμοιο σκεπτικό με αυτό του ΕΚΠ 3 αλλά και του ΕΚΠ 2 κατά το πρώτο σκέλος της απάντησης ακολουθείται και από τους άλλους εκπαιδευτές κάποιοι εκ των οποίων τονίζουν την πρακτική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου με το αντικείμενο σε συνθήκες προσομοίωσης, εφόσον το αντικείμενο είναι αρκετά έως πολύ πρακτικής φύσης, όπως για

παράδειγμα ο ΕΚΠ 1, ενώ οι υπόλοιποι που διδάσκουν πιο θεωρητικά αντικείμενα δηλώνουν επίσης ότι σημαντικές είναι οι βιωματικές τεχνικές εννοώντας κατά κύριο λόγο τον διάλογο και την ανάθεση εργασιών για εξάσκηση ή και την επιλογή θεμάτων που εμπίπτουν στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων, όπως για παράδειγμα ο ΕΚΠ 11 και 12, αλλά αυτό προκύπτει και από τις απαντήσεις εκπαιδευτών καθαρά πρακτικών ειδικοτήτων, όπως για παράδειγμα οι ΕΚΠ 5, 6, 7. Οι ΕΚΠ 4 και 13 τονίζουν την χρησιμότητα του αντικειμένου, ενώ ο ΕΚΠ 10 κάνει λόγο για αναδόμηση την ύλης ως προς το γνωστική δυσκολία. Πρέπει να επισημανθεί ότι γίνεται λόγος για αντιμετώπιση της έλλειψης ενδιαφέροντος και όχι καθαρά για διδακτικές τεχνικές, όπου εκεί θα φανεί καθαρά η διαφορετική φύση των ειδικοτήτων:

*«Εε αυτό εξαρτάται και από την ενότητα που διδάσκουμε, συνήθως προσπαθώ να μην επιμείνω σε λεπτομέρειες, προσπαθώ να το συντομέψω λίγο το υλικό που διδάσκω (..) εε (..) και προσπαθώ όσο μπορώ να τους εμπλέξω και αυτούς ουσιαστικά, δηλαδή να τους παρακινήσω συνδυάζοντας κάποιο παράδειγμα, δηλαδή να τους πω πχ (..) εε (..) «Γιώργο ξέρω είσαι αυτή τη στιγμή στη ρεσεψιόν και έρχεται ένας Γερμανός πελάτης τι θα του πεις; Πως θα του μιλήσεις;» Προσπαθώ να τον εμπλέξω να τον βάλω μέσα στην κατάσταση δηλαδή, μέσα σε μία πραγματική κατάσταση».* (ΕΚΠ 1)

*«Ε μόνο με τον διάλογο δεν υπάρχει άλλος τρόπος θεωρώ με τους ενήλικες και προσπαθώντας να τους δείξω τα πλεονεκτήματα που έχει η μάθηση του συγκεκριμένου προγράμματος».* (ΕΚΠ 4)

*«Η αντίδραση σε όλα τα πράγματα θέλει ψυχραιμία και προσπαθείς να μάθεις το λόγο που δεν τους ενδιαφέρει, ώστε την επόμενη φορά να το κάνεις πιο αποτελεσματικό».* (ΕΚΠ 5)

*«Εεε (..) κοίταξε, τώρα εδώ μπαίνει το κομμάτι ότι μπορείς να τους ρωτήσεις, όταν δεις ότι κάποιου κολλάει, μπορείς να τους ρωτήσεις «να δούμε κάτι, ένα βίντεο ή να κάνουμε μία επίσκεψη» εκεί προσπαθείς να δεις που μπάζει το μάθημα, [...]»* (ΕΚΠ 6)



*«Προσπαθώ να τους πλησιάσω και να καταλάβω τι είναι αυτό που τους εμποδίζει ή τους αποσπά την προσοχή, ώστε να μπορέσω να το φέρω στα μέτρα τους» (ΕΚΠ 7)*

*«Αναδομώ σε πρώτο επίπεδο το λεξιλόγιο μου προκειμένου να γίνει ευκολότερα κατανοητό και προσαρμόζω εκ νέου την ύλη για να γίνει πιο ενδιαφέρουσα για τους ακροατές/μαθητές. Οι αναπροσαρμογές φυσικά βασίζονται περισσότερο στο να ανταποκρίνεται η ύλη στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και αυτό μπορεί να μεταφράζεται και σε αφαίρεση ή πρόσθεση υλικού κατά τη διάρκεια του εξαμήνου». (ΕΚΠ 10)*

*«Προσπαθώ να κάνω το μάθημα πιο βιωματικό (..) εε δηλαδή να το προσαρμόσω στην πραγματικότητα των μαθητών, εννοώντας στο εάν τους ενδιαφέρει το υπό διδασκαλία κείμενο και εάν έχουν ανάλογα βιώματα σε ορισμένες περιπτώσεις φυσικά, αλλά εξετάζω και το ενδεχόμενο αλλαγής θέματος». (ΕΚΠ 11)*

*«Επαναπροσδιορίζω τις διδακτικές μου τεχνικές, εμπλέκω πιο ενεργά τους εκπαιδευόμενους στη διδακτική διαδικασία αναθέτω εργασίες με άξονα τη βιωματικότητα, δηλαδή να έχουν θέμα το οποίο στηρίζεται σε κάποιο βαθμό στις εμπειρίες τους». (ΕΚΠ 12)*

*«Προσπαθώ να τους κινήσω το ενδιαφέρον τονίζοντας τη χρησιμότητα του αντικειμένου τόσο επιστημονικά όσο και εργασιακά». (ΕΚΠ 13)*

### **6.2.3.Ο ρόλος της πειθαρχίας στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Σε ό,τι αφορά το ρόλο της πειθαρχίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, όλοι οι εκπαιδευτές συντείνουν στο ότι πρέπει να αποφεύγεται η επιβολή πειθαρχίας με την αυστηρή της σημασία καθώς τα ενήλικα άτομα ειδικά μετά από κάποια ηλικία είναι αρκετά ώριμα έτσι ώστε να αυτοπειθαρχήσουν. Προκρίνεται λοιπόν η αυτοπειθαρχία των εκπαιδευόμενων η οποία εδράζεται στον σεβασμό μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων κατά τη διδακτική πράξη. Κάποιοι εκπαιδευτές θεωρούν την πειθαρχία ως την προσήλωση στην ακαδημαϊκή ενασχόληση από πλευράς εκπαιδευόμενου, ενώ κάποιοι

άλλοι τη θεωρούν ως την πειθαρχημένη στάση του εκπαιδευτή ως προς την τήρηση της δομής και οργάνωσης του προγράμματος, αλλά και τους διδακτικούς στόχους.

Ο ΕΚΠ 6 θεωρεί ότι η πειθαρχία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να αναγκάζονται σε υπακοή είναι κάτι δυσάρεστο για αυτόν, ενώ η αυτοπειθαρχία του εκπαιδευόμενου είναι κάτι θετικό, ενώ ο ΕΚΠ 8 δίνει έμφαση στο προϋπάρχον συμβόλαιο.

Ο ΕΚΠ 1 θεωρεί επίσης ότι ενήλικες αυτοπειθαρχούν, ωστόσο αυτό δεν συμβαίνει στις αρκετά μικρές ηλικίες όπου εκεί χρειάζεται περισσότερη αυστηρότητα. Οι ΕΚΠ 4 και 7 θεωρούν ότι η πειθαρχία έγκειται στην τήρηση της οργάνωσης και της στοχοθεσίας του προγράμματος από τον εκπαιδευτή, ενώ ο ΕΚΠ 2 δίνει έμφαση στην υπομονή και επιμονή του εκπαιδευόμενου με την μελέτη και εξάσκηση κατά τον ακαδημαϊκό προγραμματισμό:

*«(..) εεεμ (..) παίζει ρόλο..πιο μεγάλο όμως όταν είναι νεαροί εκπαιδευόμενοι, δηλαδή 18-19 εκεί πέρα, μόλις έχουν τελειώσει το σχολείο δηλαδή γιατί εκεί έχουν ακόμη την νοοτροπία του σχολείου και θέλει λίγο πιο πολύ να χρησιμοποιήσουμε την πειθαρχία (..)εε σε μεγαλύτερους βέβαια (..) εε (..) εκεί εντάζει μπορούν να κατανοήσουν οι ίδιοι ότι είναι υπεύθυνοι και για το τι μαθαίνουνε και για το τι θέλουνε να μάθουνε». (ΕΚΠ 1).*

*«Φυσικά! Η εκπαίδευση απαιτεί επιμονή, συγκέντρωση, διάβασμα, εξάσκηση καθώς και ένα πρόγραμμα εντός του οποίου θα ρέουν τα προαναφερθέντα. Με άλλα λόγια ένα είδος πειθαρχίας». (ΕΚΠ 2)*

*«(..) εε (..) η πειθαρχία του εκπαιδευτή εγώ θεωρώ ως προς τους στόχους και να τηρεί ο ίδιος την στοχοθεσία,». (ΕΚΠ 4)*

*«Κοίταξε να δεις η πειθαρχία με την έννοια της αυστηρής υπακοής σε στενά πλαίσια εμένα προσωπικά δεν μου αρέσει, ότι δηλαδή μπαίνει ο καθηγητής μέσα στην τάξη και οι άλλοι από κάτω πρέπει να κάθονται πολύ συγκρατημένοι και φοβισμένοι όχι αυτό δεν το θέλω! Το να πειθαρχεί το παιδί από μόνο του, διότι είναι αρκετά ώριμο, είναι ενήλικας, αυτό μου αρέσει, να ξέρει πότε να μιλήσει και πότε να διακόψει». (ΕΚΠ 6)*

*«Εάν το δούμε σε πλαίσιο σχεδιασμού και οργάνωσης, πιστεύω πως ναι [...] πέρα από εκεί πρέπει και ο εκπαιδευτής να κρατάει την τάξη του, να μην παρεκκλίνει από τους στόχους και τους θεματικούς άξονες επάνω στα οποία στηρίζεται το πρόγραμμα». (ΕΚΠ 7)*

*«Σαφέστατα! Σαφέστατα! Για αυτό υπάρχει και το συμβόλαιο που το καθορίζει από την αρχή διότι είμαστε ενήλικες, διότι εντάζει επειδή είναι ενήλικες έχουν την τάση του αυτοκαθορισμού και το να θέλουν να βάλουν αυτοί τα όρια, πολλές φορές θα υπάρχουν που θέλουν τον ρόλο του καθηγητή, σαφέστατα λοιπόν θα πρέπει να υπάρχουν όρια [...]».* (ΕΚΠ 8)

### **6.3.Εκπαιδευόμενος**

#### **6.3.1.Αξιοποίηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων**

Οι εκπαιδευτές λαμβάνουν γενικά υπόψιν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων όπως είναι για παράδειγμα οι πρότερες εμπειρίες, οι πρότερες γνώσεις αλλά και τα ενδιαφέροντά τους. Οι πιο πολλοί αναφέρουν ότι τα λαμβάνουν υπόψιν και τα τρία, ενώ κάποιοι εστιάζουν περισσότερο είτε στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, είτε στις πρότερες γνώσεις-εμπειρίες σχετικά με το διδασκόμενο αντικείμενο, είτε στο κατά πόσο επέλεξαν να εμπλακούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα γιατί θέλουν καθώς και στα μελλοντικά επαγγελματικά τους σχέδια. Έμφαση επίσης δίνεται από κάποιους στην οικογενειακή κατάσταση και τον διαθέσιμο χρόνο των εκπαιδευόμενων, ενώ κάποιοι εκπαιδευτές θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν για διδακτική αναπροσαρμογή.

*«(..) εε (..)σίγουρα θα πρέπει να πάρουμε υπόψιν την οικογενειακή τους κατάσταση (..) για να ξέρουμε αν εμμ (..) για να ξέρουμε αν έρχονται πιο ξεκούραστοι, αν έρχονται με φόρτο στο σπίτι ας πούμε οπότε εκεί πρέπει να έχουμε λίγο περισσότερη κατανόηση για κάποια πράγματα(..) εε (..) οπωσδήποτε την πρότερη επαγγελματική τους εμπειρία (..) για να μπορέσουμε να συνδυάσουμε τι γνώσεις έχουνε με αυτά που θα τους μάθουμε (..) και επίσης*

*θα πρέπει να (..) να ξέρουμε λίγο πολύ τι σκέφτονται, τα μελλοντικά τους σχέδια, για ξέρουμε που θα κατευθύνουμε το υλικό που θα τους διδάξουμε». (ΕΚΠ 1)*

*«Εφόσον εμφανιστούν στην τάξη-διότι δεν ξέρουμε στην εκπαίδευση ενηλίκων-είναι ενδιαφέρον να ψάχνουμε το υπόβαθρο του καθενός, να τους ρωτάμε τα ενδιαφέροντά τους, με ποιον τρόπο ήρθαν να παρακολουθήσουν αυτό το μάθημα ας πούμε ή αυτή την ειδικότητα, και να προσπαθήσουμε όλα αυτά να τα χρησιμοποιήσουμε για να κάνουμε το μάθημα πιο ενδιαφέρον για αυτούς». (ΕΚΠ 3)*

*Όλα (..) αλλά κυρίως τα ενδιαφέροντα δηλαδή πρέπει κάτι που θα τους κινεί το ενδιαφέρον συνεχώς και έτσι θα διαμορφωθεί και ο τρόπος της διδασκαλίας θεωρώ». (ΕΚΠ 4)*

*«Θα πρέπει να ξέρεις το υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευόμενου, δηλαδή όταν έχει έρθει στο δικό σου το πρόγραμμα να ξέρεις εάν έχει παρακολουθήσει κάτι παρόμοιο, ξέρει γνώσεις υπολογιστών, ξέρει κάποια άλλη ξένη γλώσσα; Όλα αυτά μετράν!». (ΕΚΠ 8)*

*«Σχεδόν τα πάντα θα έλεγα. Την οικογενειακή κατάσταση, την εργασία, τα χόμπι, τις ιδιαίτερες κλίσεις του καθένα, και σαφώς τη μόρφωση του». (ΕΚΠ 9)*

Ο ΕΚΠ 2 μάλιστα τονίζει emphaticά, πέρα από τις πρότερες γνώσεις και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο, το κατά πόσο ο εκπαιδευόμενος είναι ενεργός σε ό,τι αφορά στην συμμετοχή στις διαλέξεις και το κατά πόσο μελετάει για το μάθημα κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Ο ΕΚΠ 7 με τη σειρά του θεωρεί ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι το να υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευόμενου και όχι να έχει προσέλθει εξαιτίας άλλων παραγόντων. Ο ΕΚΠ 5 εκτός του ότι λαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά υπόψιν, κάνει λόγο για ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου και για εσωτερικά κίνητρα μάθησης.

*«Για την πιο αποδοτική εκπαίδευση ενός ενήλικα, λαμβάνω υπόψη τα εξής : (1) Το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό επίπεδο στο αντικείμενο. Είναι διαφορετικό να ξεκινάει κάποιος από*

το μηδέν σε σχέση με το να ξεκινάει από ένα άλφα επίπεδο. (2) Τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα που εκδηλώνει ο εκπαιδευόμενος για το συγκεκριμένο αντικείμενο εκπαίδευσης. (3) Την προσπάθεια - κατά τη διάρκεια της περιόδου εκπαίδευσης - που καταβάλλει προκειμένου να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του. Είναι μελετηρός; Είναι ενεργός στις παραδόσεις των διαλέξεων;». (ΕΚΠ 2)

«Τα λαμβάνω όλα γιατί ο καθένας είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Θα πρέπει να προσαρμοστώ ανάλογα στις καταστάσεις με διαφορετικούς ανθρώπους. Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης για τους ενήλικους είναι τα εσωτερικά κατά εμέ, όπως η ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση που συνδέεται με την απόκτηση δεξιοτήτων». (ΕΚΠ 5)

«Καταρχάς να έχουν έρθει γιατί θέλουν να μάθουν πραγματικά αυτό για το οποίο έχουν έρθει και όχι για κάποιον άλλο λόγο. Συνήθως στην εκπαίδευση ενηλίκων έρχονται συνειδητά αλλά κάποιες φορές και για άλλους λόγους, σε εκείνη την περίπτωση, εάν δεν θέλει να μάθει ο ίδιος είναι λογικό να μην προσέχει, να μην συμμετέχει όπως θα πρέπει». (ΕΚΠ 7)

Ο ΕΚΠ 8 μάλιστα αναφέρει χαρακτηριστικά ότι προσπαθεί να γνωρίσει τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων εκ των προτέρων μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος γνωριμίας σε αντίθεση με τον ΕΚΠ 3 που αναφέρει ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων οι εκπαιδευτές δεν μπορούν να γνωρίζουν εκ των πρότερων τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων καθώς δεν υπάρχει κάποια πρότερη ενημέρωση αλλά επειδή η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι κομμάτι της ευθύγραμμης τυπικής εκπαίδευσης. Βέβαια πρέπει να διευκρινιστεί ότι κανένας εκπαιδευτής δεν γνωρίζει επακριβώς τα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου ξεχωριστά, όπως θα φανεί και από τις απαντήσεις που έχουν δοθεί σχετικά με το εάν πραγματοποιούνται τροποποιήσεις στην διδασκαλία με βάση το προφίλ του εκπαιδευόμενου, τόσο ο ΕΚΠ 8 όσο και ο ΕΚΠ 1 αναφέρουν ότι γνωρίζουν μόνο χονδρικά

τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου και όχι του κάθε εκπαιδευόμενου ξεχωριστά, αλλά αυτό επέρχεται εν συνεχεία

*«Δεν τα γνωρίζουμε, οπότε τα ανακαλύπτουμε εν συνεχεία καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι τυπική εκπαίδευση όπου ξέρουμε ποια ακριβώς είναι η εκπαιδευτική πορεία που έχει ακολουθήσει πριν ο εκπαιδευόμενος».* (ΕΚΠ 3)

*«Αυτά τα μαθαίνω πριν έρθουν στην πρώτη συνάντηση, δηλαδή έχω φροντίσει να έχω στείλει ένα μάλι υποδοχής και θέλω να μάθω (..) νομίζω ότι αυτή η προσέγγιση σπάει και τον πάγο και μαθαίνεις πώς θα προσεγγίσεις τον καθένα ξεχωριστά...Βοηθάει λοιπόν στον σχεδιασμό του προγράμματος και ξέρεις με ποιους εκπαιδευόμενους έχεις να κάνεις».* (ΕΚΠ 8)

### **6.3.2.Ο ρόλος των αντιδράσεων των εκπαιδευόμενων**

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτών στην ερώτηση που αφορά στον ρόλο των αντιδράσεων των εκπαιδευόμενων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έρχονται να συμπληρώσουν τις απαντήσεις που δόθηκαν στην υποερώτηση σχετικά με την ενδεχόμενη έλλειψη ενδιαφέροντος για το διδασκόμενο αντικείμενο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές θεωρούν ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων αποτελούν μοχλό επαναπροσδιορισμού της διδακτικής προσέγγισης. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτές αναφέρονται και σε θετικές και σε αρνητικές αντιδράσεις ενώ οι υπόλοιποι τις αντιλαμβάνονται κυρίως με την αρνητική τους χροιά. Ο ΕΚΠ1 θεωρεί ότι πρέπει ο εκπαιδευτής να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις και να αναρωτιέται σχετικά με τον ρυθμό και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ενώ οφείλει να συνδιαλέγεται με τον εκπαιδευόμενο για τι ακριβώς δεν του αρέσει έτσι ώστε να επαναπροσδιορίσει με κάποιο τρόπο την διδασκαλία. Ο ΕΚΠ 2 θεωρεί ότι οι αντιδράσεις αποτελούν αφορμή βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά επέκταση των δύο συμβαλλόμενων πλευρών, όπως και ο ΕΚΠ 10 ο οποίος δίνει έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ και εκπαιδευόμενου:

«(..) εεεμ (..) θα πρέπει να (..) θα πρέπει να βλέπουμε ότι (..) εεμμ (..) να παίρνουμε έναυσμα από το πώς αντιδρούνε, εάν είναι θετικές οι αντιδράσεις τους για να καταλάβουμε, εάν αυτό που τους διδάσκουμε το διδάσκουμε καλά ή με τον σωστό ρυθμό ή εάν δούμε ότι κάτι κάπου δυσανασχετούν ή δεν τους αρέσει οτιδήποτε να προσαρμόζουμε την διδασκαλία μας, να την αλλάζουμε ή να το συζητήσουμε μαζί τους, να ρωτήσουμε ποιο είναι το πρόβλημα ξέρω γώ, να το δοκιμάσουμε κάποιον άλλο τρόπο ή να κατευθυνθούμε κάπου αλλού... Πρέπει συνέχεια να είμαστε σε επαγρύπνηση, να βλέπουμε τις αντιδράσεις τους». (ΕΚΠ 1)

«Θεωρώ πως οι αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων, θα πρέπει να λειτουργούν ως ένας μηχανισμός ανάδρασης με σκοπό τη καθολική βελτίωση της διαδικασίας της εκπαίδευσης. Δηλαδή, εκπαιδευτής μιλάει, εκπαιδευόμενος ακούει, αλλά και το αντίθετο». (ΕΚΠ 2)

«Θεωρώ σημαντικές τις αντιδράσεις είτε θετικές είτε μη στο πλαίσιο της υγιούς αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας ανταλλαγής σκεπτικών σχετικά με το μάθημα αλλά και για θέματα γενικής φύσης. Σε ό,τι αφορά στο μάθημα θεωρώ ότι βοηθούν στην βελτίωσή του αλλά και στη δική μου ως εκπαιδευτή». (ΕΚΠ 10)

Ο ΕΚΠ 4 θεωρεί ότι εφόσον οι ενήλικες είναι νοήμονες άνθρωποι και πολλές φορές είναι και συνάδελφοι, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτής να αντιλαμβάνεται ότι κάτι δεν βαίνει καλά και να συζητάει με τους εκπαιδευόμενους για να αναπροσαρμόζει ενδεχομένως την τεχνική του καθώς οι αντιδράσεις των ενηλίκων εν αντιθέσει με τον παιδιών είναι πάντα στοχευμένες. Ο ΕΚΠ 5 επίσης δίνει έμφαση στον επικοινωνιακό διάλογο και την επικοινωνία που προκαλείται μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου μέσω αντιδράσεων για την ικανοποίηση των συγκεκριμένων στόχων των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και προσθέτει ότι οι αλλαγές που πραγματοποιεί έχουν να κάνουν περισσότερο με την καλύτερη επίδειξη και τον ρυθμό της διδασκαλίας εξαιτίας της φύσης του αντικειμένου. Και ο ΕΚΠ 9 θεωρεί σημαντικό τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας και προσθέτει τον παράγοντα που αφορά στην φύση του διδασκόμενου αντικειμένου καθώς

από αυτή εξαρτάται το τι ακριβώς θα μπορεί να αλλάξει ο εκπαιδευτής, κάτι που ομοιάζει με τον τρόπο επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας που αναφέρει ο ΕΚΠ 5. Ο ΕΚΠ 11 αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις ως έναυσμα για προσπάθεια από μέρους του εκπαιδευτή να εμπεδώσει ο εκπαιδευόμενος καλύτερα την ύλη, ενώ ο ΕΚΠ 13 διευκρινίζει ότι προσαρμόζει την διδασκαλία και όχι την ύλη:

*«Επειδή ακριβώς έχουμε να κάνουμε με ενήλικες θα πρέπει να κάνουμε μία παύση και να ρωτήσουμε εάν κάτι τους φάνηκε περίεργο και μετά να συνεχίσουμε, ενδεχομένως να αναδιαμορφώσουμε την τεχνική ή οτιδήποτε άλλο». [...] Ναι φυσικά! Γιατί βασίζεται κάπου δεν είναι παιδιά τα οποία μπορεί να σκέφτονται κάτι άλλο εκείνη την ώρα είναι...στοχευμένη φαντάζομαι η κάθε αντίδραση». (ΕΚΠ 4)*

*«Οι αντιδράσεις μπορούν να είναι εποικοδομητικές για διάλογο και επικοινωνία. Πολλοί ενήλικες έχουν συγκεκριμένους στόχους που προσπαθούν να επιτύχουν. Προτιμούν να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες που τους βοηθούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Για αυτό και εγώ προσπαθώ να εξηγώ όσο καλύτερα μπορώ τις απαραίτητες για το αντικείμενο έννοιες και να είμαι άρτιος στην τεχνική μου, λόγω και της φύσης του αντικειμένου, και εάν κάποιος δυσανασχετεί επειδή δεν κατανοεί επαρκώς την θεωρία ή την πράξη, τότε προσπαθώ να τον βοηθήσω περισσότερο». (ΕΚΠ 5)*

*«Θα πρέπει να είναι κινητήριος δύναμη. Ιδανικό είναι να την αφήνουμε να μας οδηγεί στη γνώση και εάν ακόμη κάνουμε ένα πιο τυπικό μάθημα και πάλι θα πρέπει να τις λαμβάνουμε υπόψιν για να αλλάζουμε ό,τι μπορούμε, όπως για παράδειγμα την επιλογή του θέματος ενός κειμένου προς διόρθωση στην περίπτωση αυτού του μαθήματος ή την αλλαγή μίας λανθασμένης από πλευράς μας διδακτικής και επικοινωνιακής προσέγγισης, αυτό το δεύτερο ισχύει για κάθε μάθημα θεωρώ». (ΕΚΠ 9)*

*«Πιστεύω ότι παίζουν σημαντικό ρόλο γιατί στόχος του μαθήματος είναι η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και όχι η τυπική διεκπεραίωση της ύλης». (ΕΚΠ 11)*



*«Αντιδράσεις υπάρχουν δεδομένα και ο ρόλος τους είναι σημαντικός στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Παρατηρώ τυχόν αντιδράσεις θετικές και αρνητικές και διαμορφώνω αντίστοιχα των τρόπο και όχι την ύλη διδασκαλίας». (ΕΚΠ 13)*

#### **6.4.Διδασκαλία**

##### **6.4.1Τεχνικές-Μέθοδοι διδασχής**

Σε αυτό το σημείο οι απαντήσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με τις τεχνικές-μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος καθιστούν δημιουργούν μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για τον ρόλο που διαδραματίζουν η φύση του μαθήματος και η ειδικότητα στην επιλογή αυτών των τεχνικών-μεθόδων. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές των καθαρά τεχνικών ειδικοτήτων κάνουν περισσότερο χρήση της διάλεξης και της επίδειξης με ταυτόχρονη χρήση των ερωταπαντήσεων και του διαλόγου, ενώ ακόμη και κάποιοι εκπαιδευτές αμιγώς θεωρητικών ειδικοτήτων πράττουν το ίδιο εξαιτίας της φύσης του μαθήματος, κάτι που θα διευκρινιστεί ακόμη περισσότερο στις απαντήσεις σχετικά με τις τροποποιήσεις σε ένα μάθημα. Ο ΕΚΠ 2 χρησιμοποιεί κυρίως τις ερωταπαντήσεις και την διάλεξη την οποία προσπαθεί να καταστήσει ενδιαφέρουσα μέσω της γλώσσας του σώματος, ενώ γίνεται και τακτική χρήση πίνακα αλλά και πολυμέσων και υπολογιστή, όπως είναι φυσικό. Ο ΕΚΠ 6 επίσης χρησιμοποιεί την διάλεξη, την επίδειξη και τον διάλογο λόγο της τεχνικής φύσης του μαθήματος αλλά και της ειδικότητα εν γένει, ενώ οι ΕΚΠ 9 και 10 αναφέρονται επίσης στην επιρροή της φύσης τους μαθήματος στην επιλογή μεθόδων-τεχνικών, καθώς ο πρώτος έχει θεωρητική ειδικότητα αλλά μαθήματα διαφορετικά ως προς τη φύση, ενώ ο δεύτερος κατέχει τεχνική ειδικότητα και μάθημα:

*«Ο κύριος τρόπος επικοινωνίας με τους μαθητές μου είναι οι ερωταπαντήσεις καθώς και η γενικότερη γλώσσα του σώματος. Έχει μεγάλη σημασία ως προς την «ζωντάνια» της διάλεξης ο τόνος της φωνής, το ύφος του προσώπου, οι κινήσεις των χεριών, κλπ... Επιπρόσθετα, χρησιμοποιώ τον πατροπαράδοτο πίνακα για τη συγγραφή σημειώσεων καθώς και τον*

ηλεκτρονικό υπολογιστή για παρουσίαση διαφανειών, εικόνων και βίντεο. Έχω χρησιμοποιήσει ακόμα και βιντεοπαιχνίδι του υπολογιστή για παρουσίαση θεμάτων αστρονομίας!». (ΕΚΠ 2)

«Χρησιμοποιώ διάλεξη, διάλογο και επίδειξη. Όταν κάποιος κάνει μόνον θεωρία, τότε διάλεξη και χρησιμοποιεί εάν θέλει και άλλα μέσα όπως βίντεο και τα λοιπά. Εγώ τώρα επειδή έχω κατά κύριο λόγο εργαστήρια, παντρεύω την θεωρία με την πράξη, πρέπει να τους ρωτήσω για τις εμπειρίες τους, να καταλάβουν την θεωρία και έπειτα κάνω επίδειξη γιατί πρέπει να τους δείξω αυτό που είπαμε στη θεωρία και στη συνέχεια θα πρέπει να κάνουν αυτοί εφαρμογή ό,τι τους έδειξα, ό, τι έκανα και εγώ». (ΕΚΠ 6)

«Προτιμώ κατά κύριο το διάλογο, αλλά χρειάζεται πολλές φορές και η διάλεξη. Στο μάθημα για τα κείμενά είδη οι τεχνικές μπορούν να είναι πιο συμμετοχικές όπως ένα παιχνίδι ρόλων ας πούμε, ενώ στο μάθημα της διόρθωσης λαθών...» (ΕΚΠ 9)

«Την εισήγηση με ταυτόχρονη πρακτική εφαρμογή σε υπολογιστές με τα αντίστοιχα προγράμματα. Λόγω του αντικειμένου είναι απαραίτητη η εμπέδωση της θεωρίας με ταυτόχρονη πρακτική άσκηση είναι η πιο κατάλληλη τακτική νομίζω. Αναφέρουμε τη θεωρία και παράλληλα κάνουμε διάφορες πρακτικές ασκήσεις με την καθοδήγησή μου, όπως ανέφερα». (ΕΚΠ 10)

Ο ΕΚΠ 13 αναφέρει, πέρα από τη συχνή χρήση της διάλεξης και την ανάθεση εργασιών και γρήγορων τεστ κατανόησης. Οι ΕΚΠ 7 και 8 από την άλλη, ενώ κατέχουν καθαρά τεχνική ειδικότητα ο ένας και θεωρητική-πρακτική ειδικότητα ο άλλος, οι απαντήσεις που δίνουν δεν είναι οι αναμενόμενες καθώς ο ΕΚΠ 7 χρησιμοποιεί κατά κόρον συμμετοχικές τεχνικές-μεθόδους όπως χιονοστιβάδα, μελέτες περίπτωσης, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων και αναφέρει τελευταία την επίδειξη, ενώ ο ΕΚΠ 8 κάνει συχνή χρήση της εμπλουτισμένης εισήγησης. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτές με θεωρητικό-πρακτικές

ειδικότητες κάνουν χρήση τόσο της διάλεξης λόγω της φύσης του αντικειμένου, όσο και βιωματικών και συμμετοχικών τεχνικών- μεθόδων, όπως για παράδειγμα οι ΕΚΠ 3 και 4, ενώ ο ΕΚΠ 3 αναφέρει πως βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να ανακαλύπτει τη γνώση που βρίσκεται εκεί έξω κατά τη διάρκεια του μαθήματος:

*«Διάλεξη μόνον όταν είναι απαραίτητη, προσπαθώ να την μειώνω όσο γίνεται περισσότερο, πιο πολύ καταγιισμό ιδεών, να κάνουμε συζητήσεις, πολλές φορές επειδή είναι ιδιαίτερα τα αντικείμενα και της μαγειρικής και του τουρισμού κάνουμε μελέτες περίπτωσης και παιχνίδια ρόλων(..)και προτιμώ (..) εε (..) επειδή η πληροφορία υπάρχει εκεί έξω, και δεν θα δώσουμε εμείς τη γνώση, αλλά θα τους βοηθήσουμε να τη βρίσκουνε, [...]».* (ΕΚΠ 3)

*«Κάποιες φορές λόγω της φύσης του μαθήματος επειδή έχουμε να κάνουμε και με γλωσσικό μάθημα και διάλεξη αλλά σε ελάχιστες φάσεις όπου είναι πραγματικά απαραίτητο αλλιώς γενικά ομαδοσυνεργατικές μεθόδους (..) σίγουρα δηλαδή επειδή είναι επικοινωνιακός ο στόχος, το να επικοινωνήσω δηλαδή σε μία ξένη γλώσσα, κυρίως δηλαδή συνεργασία, ομαδική εργασία, παιχνίδια ρόλων (..) τέτοια πράγματα, ελάχιστη όσο μπορώ διάλεξη».* (ΕΚΠ 4)

*«Καταρχάς να είναι συμμετοχικές, βάζω για αρχή έναν καταγιισμό ιδεών, υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις για να σπάσει ο πάγος, το χιούμορ παίζει σημαντικό ρόλο, και στη συνέχεια αφού διαμορφωθεί ένα ευχάριστο κλίμα, ακολουθούν και άλλες συμμετοχικές τεχνικές όπως ένα παιχνίδι ρόλων, μία μελέτη περίπτωσης, μία εμπλουτισμένη εισήγηση ή ακόμα και μία επίδειξη εφόσον μιλάμε για τεχνικής φύσεως θέματα».* (ΕΚΠ 7)

*«Εμπλουτισμένη εισήγηση σίγουρα, βιντεάκια που προκαλούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, θα υπάρχουν κάποια κουίζ που τους κρατούσαν σε ενδιαφέρον, εάν χρησιμοποιήσω υπολογιστή θα πρέπει να ελέγξω τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, (..) ή αναλόγως πως θα κυλάει η εκπαιδευτική διαδικασία εε..κάνω προσθαφαιρέσεις δηλαδή (..) παίζει πολύ ρόλο το τι έχουμε συζητήσει στην τελευταία συνάντηση [...]»* (ΕΚΠ 8)

*«Χρησιμοποιώ τις διαλέξεις, τις εργασίες και γρήγορα τεστ κατανόησης».* (ΕΚΠ 13)

#### **6.4.2. Προετοιμασία πριν το μάθημα**

Σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτών πριν το μάθημα, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτές αναφέρονται σε κάποιου είδους προεργασία, με κάποιους να δίνουν έμφαση στην αναπροσαρμογή του υλικού στα ενδιαφέροντα και στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, στην προετοιμασία των πολυμέσων εφόσον γίνεται χρήση αυτών, αλλά και στον εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού εκ των υστέρων εφόσον χρειαστεί, ενώ άλλοι αναφέρονται στην οργάνωση και κατανομή του υλικού συγκεκριμένα για κάθε μάθημα. Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτές δίνουν έμφαση στα διδακτικά μέσα που προετοιμάζουν πριν το μάθημα, όπως για παράδειγμα στα πολυμέσα αλλά και στην τεχνική κατάρτιση του μαθήματος, ειδικά για τεχνικής φύσης μαθήματα.

Ο ΕΚΠ 1 αναφέρεται στην επιλογή κατάλληλων διαφανειών προς παρουσίαση αλλά και στην χρήση εκπαιδευτικών καρτών, ενώ πραγματοποιεί διαφορετική προετοιμασία ως προς το υλικό για κάθε τάξη ενηλίκων. Ο ΕΚΠ 3 αξιολογεί και την επικαιρότητα κατά την προετοιμασία της θεματολογίας και των ερωτήσεων, ενώ ο ΕΚΠ 9 επιχειρεί την προσαρμογή του υλικού στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων το κατά δύναμιν. Ο ΕΚΠ 4 με τη σειρά του αναφέρεται στην αναπροσαρμογή του υλικού στα ενδιαφέροντα και στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, ενώ και ο ΕΚΠ 12 βρίσκεται μεταξύ των εκπαιδευτών που κάνουν αναφορά στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και δίνει έμφαση σε συγκεκριμένο οργανόγραμμα. Ο ΕΚΠ 7 αναφέρει ότι στα μαθήματα πιο τεχνικής φύσης έμφαση δίνεται στην τεχνική κατάρτιση του μαθήματος. Ο ΕΚΠ 11 αναφέρεται σε εμπλουτισμό του υλικού εφόσον χρειαστεί εκ των υστέρων, ενώ ο ΕΚΠ 13 σε αντίθεση με τους υπόλοιπους δεν πραγματοποιεί καμία προετοιμασία:

*«Έεε (..) πρέπει να προετοιμάσω το υλικό μου δηλαδή να δω τι διαφάνειες θα χρειαστώ, το power point μου δηλαδή τι πρέπει να δείξω (..) εε κάρτες επίσης, επειδή χρησιμοποιώ μέσα*

στο μάθημα κάρτες, τους βάζω να διαλέγουν μία κάρτα επάνω στις οποίες γράφω μία λέξη και έπειτα πρέπει να ρωτήσουν ο ένας τον άλλο κάτι σχετικό με αυτό το οποίο δείχνει η κάρτα. Πρέπει να επιλέξω λοιπόν και τις κάρτες ανάλογα με την ενότητα κάθε φορά. Και αν έχω μεγαλύτερες τάξεις που έχουν να κάνουν με πτυχίο πρέπει να δω τι εκθέσεις θα τους βάλω, τι θέματα στον προφορικό λόγο (..)αυτά (..) και φυσικά πρέπει να προετοιμάσω και τον εξοπλισμό μου, υπολογιστές, προτζέκτορες πρέπει να φροντίσω όλα να είναι έτοιμα». (ΕΚΠ 1)

«Συμβουλευόμαι σημειώσεις, επίσης πολλές φορές μπορεί να χρησιμοποιήσω την επικαιρότητα εάν έχει σχέση με το μάθημα, και σίγουρα πολλές φορές κάνουμε και κάποιες αναζητήσεις στο ίντερνετ. Και ετοιμάζω τη θεματολογία και ερωτήσεις προς συζήτηση». (ΕΚΠ 3)

«Ε προσαρμόζω το διδακτικό υλικό στα ενδιαφέροντα όπως είπα και πριν γιατί αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, και στο επίπεδο των εκπαιδευόμενων». (ΕΚΠ 4)

«Να είναι καταρτισμένο από τεχνικής άποψης το μάθημα, στη συνέχεια μπορεί να βάλω κάποιες ασκησούλες για να τους ενεργοποιήσω(..)και διαδραστικότητα». (ΕΚΠ 7)

«Σύλλογή οπτικοακουστικού υλικού, συγκέντρωση θεμάτων άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένων με την εμπειρία των εκπαιδευομένων». (ΕΚΠ 9)

«Οργανώνω το υλικό που θα χρησιμοποιήσω και αν χρειαστεί το εμπλουτίζω κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με ασκήσεις, power point». (ΕΚΠ 11)

«Οργανώνω το μάθημα της ημέρας και τις εργασίες που θα αναθέσω για το σπίτι βάσει του γνωστικού επιπέδου κάθε τάξης και του δικού μου οργανογράμματος κατανομής της ύλης». (ΕΚΠ 12)

«Δεν κάνω καμία προετοιμασία». (ΕΚΠ 13)

#### **6.4.3.Συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου για διδακτικές τροποποιήσεις**

Όλοι οι εκπαιδευτές είναι θετικοί σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο στο να πραγματοποιήσουν τροποποιήσεις στο τι θα διδαχθεί σε συνεργασία με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτές συναρτούν τις τροποποιήσεις αυτές με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, τα οποία μόνον χονδρικά γνωρίζουν εκ των προτέρων, δηλαδή γνωρίζουν τους εκπαιδευόμενους σαν μία ομάδα στόχου. Συνεπώς, στην αντίστοιχη διευκρινιστική ερώτηση όλοι εκπαιδευτές απαντούν ότι σχεδιάζουν την ύλη εκ των προτέρων και πραγματοποιούν τροποποιήσεις εκ των υστέρων και εφόσον χρειάζεται, αφού γνωρίζουν τους εκπαιδευόμενους σε προσωπικό πλέον επίπεδο. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτές διευκρινίζουν ότι οι αλλαγές δεν μπορούν να είναι μεγάλης κλίμακας παρά μόνο επιμέρους για τρεις κυρίως λόγους: εξαιτίας της φύσης του αντικειμένου, εξαιτίας και της ενδεχόμενης παντελούς άγνοιας από πλευράς εκπαιδευόμενων σε συνάρτηση με τη φύση του αντικειμένου και εξαιτίας της εκ των προτέρων δομημένης ύλης εκ των άνω.

Ο ΕΚΠ 1 αναφέρει ότι πλέον εμμένει στον αρχικό σχεδιασμό και πραγματοποιεί τροποποιήσεις σε εξαιρετικές περιπτώσεις, εάν και θετικός σε αυτές, λόγω της μεγάλης διδακτικής εμπειρίας κατά την οποία έχει πλέον διαμορφώσει το κατάλληλο υλικό με βάση τις ανάγκες της ομάδας στόχου. Ο ΕΚΠ 3 θεωρεί ότι η συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου για διδακτικές τροποποιήσεις πολύ σημαντική για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς ο ενήλικος νιώθει συνδιαμορφωτής της εκπαιδευτικής διεργασίας κατά αυτόν τον τρόπο και διευκρινίζει ότι τις πραγματοποιεί μετά τον αρχικό σχεδιασμό, αφού γνωρίσει καλύτερα τους εκπαιδευόμενους. Ο ΕΚΠ 4 επίσης θεωρεί σημαντική τη συνεργασία εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου για τροποποιήσεις, αφού το μάθημα μπορεί να αλλάξει ριζικά εφόσον η εκπαιδευτική ομάδα είναι ομοιογενής στα χαρακτηριστικά που γνωρίζει καλύτερα στην πορεία, διαφορετικά τα πράγματα χωλαίνουν.

Ο ΕΚΠ 8 επίσης θεωρεί την σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου σχέση αλληλεξάρτησης και αμοιβαιότητας και κατά επέκταση τη συνεργασία εξαιρετικά σημαντική :

*«Επειδή έχουν περάσει πολλά χρόνια πλέον, ξέρω από πριν τι θα χρειαστεί, έχει ολοκληρωθεί από πριν αυτό το κομμάτι και καλύπτω σχεδόν όλες τις απαιτήσεις» (ΕΚΠ 1)*

*«Νομίζω ότι είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση ενηλίκων! Εάν θέλουμε δηλαδή να ενδιαφέρεται ο εκπαιδευόμενος, πρέπει να αισθάνεται συνδιαμορφωτής του προγράμματος. [...] Σχεδιάζω από πριν αλλά προσαρμόζω κατά τη διάρκεια ανάλογα με το υπόβαθρο, με τον τρόπο που πιστεύω ότι θα το κάνει πιο αποδοτικό, ενδιαφέρον, αλλά και με βάση την επικαιρότητα» (ΕΚΠ 3)*

*«Είναι υψίστης σημασίας γιατί μπορεί να αναπροσαρμοστεί πλήρως το μάθημα όταν έχουμε να κάνουμε ας πούμε με μία ομάδα που έχει αμιγή χαρακτηριστικά και έχουν υψηλό επίπεδο. Το δύσκολο είναι όταν υπάρχει ανομοιογένεια στην ομάδα εκεί είναι πιο δύσκολο να αναπροσαρμοστεί το πρόγραμμα αλλά πάντα να αναπροσαρμόζεται σε συνεργία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους [...] Όσο μπορώ κατά το σχεδιασμό αλλά επειδή προκύπτουν διάφορα κατά τη διάρκεια και εκεί γνωρίζεις καλύτερα τους εκπαιδευόμενους και τις ανάγκες τους και το προσωπικό τους επίπεδο (..) φυσικά και κατά τη διάρκεια, θα έλεγα περισσότερο κατά τη διάρκεια». (ΕΚΠ 4)*

*«Είναι θετική γιατί η σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι μία σχέση αλληλεξάρτησης και αμοιβαιότητας, θα τύχει κάποιες φορές το πλάνο να μην έτσι ακριβώς όπως το είχες καθορίσει, ότι χάνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, εκεί θα πρέπει να υπάρχει μία ευελιξία, να νιώσει τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, έχει τύχει να μην δω ανταπόκριση σε μία εμπλουτισμένη εισήγηση και να περάσω απευθείας σε παιχνίδι ρόλων». (ΕΚΠ 8)*

Ο ΕΚΠ 2 αντιθέτως, ενώ είναι θετικός σε τυχόν τροποποιήσεις σε συνεργασία εκπαιδευτή εκπαιδευόμενου τονίζει ότι λόγω της δομής στην οποία εργάζεται και λόγω της φύσης του αντικειμένου το μάθημα είναι αυστηρά δομημένο εκ των υστέρων και οι όποιες

τροποποιήσεις γίνονται σε βάθος χρόνου. Ο ΕΚΠ 7 αναφέρει επίσης τους παράγοντες της εκ των προτέρων και εκ των άνω δομημένης ύλης και της φύσης του αντικειμένου του που τη συναρτά με την ενδεχόμενη άγνοια των εκπαιδευόμενων η οποία δεν αφήνει με την σειρά της περιθώρια για αλλαγές. Τους παράγοντες της φύσης του αντικειμένου και του κατά πόσο γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι ως προϋπόθεση για συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου στο τι θα διδαχθεί εκ των υστέρων θέτει και ο ΕΚΠ 6, ο οποίος είναι θετικός σε αυτό το ενδεχόμενο, αλλά και άλλοι εκπαιδευτές αναφέρουν τον περιορισμό που τους θέτει η εκ των προτέρων αυστηρά δομημένη ύλη και η φύση του αντικειμένου, όπως για παράδειγμα οι ΕΚΠ 10 και 12. Ο ΕΚΠ 13 δεν πραγματοποιεί τροποποιήσεις ως προς την ύλη:

*«Δεν υπάρχει τέτοιο είδος επιλογής τύπου «Με αυτόν/αυτούς θα μιλάω συγκεκριμένα για τις τροποποιήσεις». Αυτό ισχύει για δύο λόγους : Πρώτον διότι στην περίπτωση του πανεπιστημίου, οι όποιες τροποποιήσεις στο μάθημα δε γίνονται σταθερά ανά εξάμηνο όπου αλλάζουν οι φοιτητές, αλλά ανά μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και όταν υπάρχει ανάγκη . Δεύτερον διότι, όταν το μάθημα χρήζει μια τροποποίηση, οι φοιτητές (ομαδικά) είναι συνήθως οι αυτοί που λαμβάνουν την πρωτοβουλία να το αναφέρουν. [...] Στην περίπτωση μου, στο πανεπιστήμιο, δεν έχω την ευχέρεια να τροποποιώ το μάθημα ανάλογα με τον εκάστοτε φοιτητή/εκπαιδευόμενο... Οπότε όποιες τροποποιήσεις είναι να γίνουν, αφορούν καθολικά όλο το τμήμα». (ΕΚΠ 2)*

*«Ναι ναι! Αυτό το θέλω, εντάξει είναι κάποια μαθήματα που δεν τα ξέρουν αλλά σε κάποια μαθήματα, όπως για παράδειγμα στο μάθημα της πρακτικής άσκησης, εκεί θα ζητήσω την γνώμη των παιδιών, ίσως κάπου να υστερούν, κάπου να επιμείνω, ήδη το βλέπω ότι δεν πάει καλά μία ενότητα και πρέπει να επιμείνω [...] Όχι δεν ξέρω! Κατά τη διάρκεια ναι ή στο τέλος του μαθήματος» (ΕΚΠ 6)*



*«Θα ήταν καλό να ερωτάται οι ομάδα με βάση τις ανάγκες της, αλλά εάν είναι θέματα τεχνικής φύσεως, εκεί επειδή δεν γνωρίζει και έρχεται να μάθει κάποια πράγματα τότε θα πρέπει να είναι δομημένο σωστά ήδη από εμάς και πιο πάνω από την ιεραρχία, σε κάποια άλλα θέματα όμως θα μπορούσαν να ερωτώνται και οι ίδιοι».* (ΕΚΠ 7)

*«Εξαιρετικά θετικά και απαραίτητα για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Βέβαια όπως έχω πει επειδή το μάθημα είναι πρακτικής φύσεως, κάποια πράγματα πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθούν και να εφαρμοστούν με συγκεκριμένο τρόπο, μίας που κάνουμε λόγο για γραφιστική και μοντάζ [...] Η ύλη υπάρχει δομημένα πριν την έναρξη των μαθημάτων αλλά εμπλουτίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση στην πράξη οπου και γίνονται οι τυχόν αναπροσαρμογές που προαναφέρθηκαν».* (ΕΚΠ 10)

*«Στο αντικείμενό μου αυτό είναι ανέφικτο εκ των πραγμάτων καθώς η ύλη ορίζεται από το Υπουργείο και είναι συγκεκριμένη. Ωστόσο, γενικά έχω θετική άποψη και όπου είναι εφικτό τροποποιώ εν μέρει όχι τη διδακτέα ύλη καθ αυτή αλλά επιμέρους τμήμα της [...] Κυρίως κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας για να ελέγχω την ύλη. Δεν αποκλείω όμως και την τροποποίηση της και κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κρίνοντας από τις αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων».* (ΕΚΠ 12)

*«Η συνεργασία πρέπει να είναι μερική και να αφορά αποκλειστικά την εμφάνιση σε επί μέρους ζητήματα που τους ενδιαφέρουν και όχι επί της ύλης [...] Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ανάλογα με ενδιαφέροντα και απορίες που τυχόν προκύπτουν».* (ΕΚΠ 13)

Τέλος, ενώ όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν θετική γνώμη σε ό,τι αφορά σε τροποποιήσεις του μαθήματος με βάση του κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου χωριστά, θεωρούν ομόφωνα ότι κάτι τέτοιο είναι πρακτικά αδύνατο, ειδικά όταν γίνεται λόγος για πολυάριθμα τμήματα εκπαιδευόμενων. Οι όποιες προσαρμογές γίνονται αφορούν είτε τον μέσο όρο των χαρακτηριστικών και του γνωστικού επιπέδου του τμήματος, είτε μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευόμενων:

*«Είναι θετική αλλά για το προφίλ του κάθε εκπαιδευόμενου ξεχωριστά είναι αδύνατον να γίνει, αλλά σε γενικές γραμμές στο σύνολο, στον κύριο όγκο των μαθητών (..) εντάζει στο περίπου στο περίπου ξέρουμε το προφίλ πως είναι (..) αλλά τώρα να πιάσεις τον κάθε έναν ξεχωριστά αυτό είναι αδύνατον, να προσαρμόσεις έτσι το μάθημα ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες το κάθε εκπαιδευόμενου».* (ΕΚΠ 1)

*«Δεν μπορώ να εξετάσω και αναλύσω τη κάθε προσωπικότητα όσο και να το επιθυμώ. Ωστόσο μπορώ να πάρω μερικά στοιχεία από τον καθένα και να μεταβάλλω το σχεδιασμό διδασκαλίας για ένα καλύτερο αποτέλεσμα»* (ΕΚΠ 5)

*«Εε τώρα όταν έχεις 30 παιδιά δεν μπορείς να κάθεται και να κάνεις αναπρογραμματισμό στο μάθημα για όλους! Μπορείς να επιμένεις όταν βλέπεις ότι ένα παιδία δεν ακολουθεί και έχει κάποιες ιδιαιτερότητες, να ασχοληθείς λίγο περισσότερο με αυτό [..]».* (ΕΚΠ 6)

*«Θετική αλλά εκ των πραγμάτων ανέφικτη λόγω του μεγάλου αριθμού εκπαιδευόμενων».*  
(ΕΚΠ 11)

*Θετική προφανώς αλλά εκ των πραγμάτων αδύνατη στην πράξη.* (ΕΚΠ 12)

*«Λαμβάνω υπόψιν μου τον μέσο όρο γιατί εξατομικευμένο προφίλ είναι ανέφικτο».* (ΕΚΠ 13)

## 7.Συζήτηση

Σε ό,τι αφορά στον εκπαιδευτικό πυλώνα της μάθησης και στα ερωτήματα που τέθηκαν κάτω από αυτή τη θεματική ενότητα, οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων φαίνεται να λαμβάνουν υπόψιν σε μεγάλο βαθμό ως προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων την ενεργή εμπλοκή τους στην μαθησιακή διεργασία, το «πάντρεμα» της θεωρίας και της πράξης καθώς επίσης και τις πρότερες εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων με αυτό να αποτυπώνεται στη χρήση συμμετοχικών και βιωματικών μεθόδων-τεχνικών διδασκαλίας, ενώ η σαφής στοχοθεσία του προγράμματος ως προς το ποιες ακριβώς γνώσεις και δεξιότητες θα αποκομίσουν οι εκπαιδευόμενοι κυρίως για επαγγελματικό όφελος φαίνεται να είναι υψίστης σημασίας.

Με τη χρήση συμμετοχικών και βιωματικών τεχνικών αλλά και την αξιοποίηση του πρότερου εμπειρικού αποθέματος των ενηλίκων εκπαιδευόμενων συμφωνεί και ο Mezirow (1990), ο οποίος πιστεύει ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων η αξιοποίηση της εμπειρίας είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να μάθει αποτελεσματικά. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο ο ίδιος (1997) πιστεύει επίσης ότι η εκπαιδευτική διεργασία πρέπει να διέπεται από κατάλληλα σχεδιασμένες εμπειρίες και να είναι συμμετοχική και διαδραστική μέσω αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων μελών, αφού μόνον έτσι προάγεται ο κριτικός στοχασμός και διάλογος. Και στον συμπεριφορισμό φυσικά γίνεται χρήση συμμετοχικών τεχνικών και λαμβάνεται θεωρητικά υπόψιν η εμπειρία (Παπαδήμα, 2017), όμως με έναν τρόπο καθαρά μηχανιστικό ο οποίος πολλές φορές αντιστρατεύεται την εσωτερικότητα των εκπαιδευόμενων (Collins, 2005).

Σε ό,τι αφορά την προϋπόθεση της σαφούς στοχοθεσίας του προγράμματος για το τι θα διδαχθεί προκειμένου να γνωρίζει ο εκπαιδευόμενος την επαγγελματική ωφέλεια, αυτή τείνει προς την θεωρία του συμπεριφορισμού διότι μπορεί και στην μετασχηματίζουσα μάθηση οι στόχοι να είναι απαραίτητοι, όπως έμμεσα έχει φανεί από τα παραδείγματα

εναλλακτικής πρακτικής της εφαρμογής (Ραδαίου, 2018) όμως στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης οι διδακτικοί στόχοι είναι κυρίως ψυχοκοινωνικοί, έχουν δηλαδή ως στόχο τον μετασχηματισμό ενός δυσλειτουργικού πλέγματος αντιλήψεων (Mezirow, 1991) και ο εκπαιδευτής οφείλει ακριβώς να θέτει τέτοιου είδους εκπαιδευτικούς στόχους που να ενισχύουν την κριτική σκέψη και τον κριτικό διάλογο μέσω επίλυσης διάφορων κοινωνικών προβληματικών υποθέσεων από πλευράς εκπαιδευόμενου (Mezirow, 1997), ενώ ο συμπεριφορισμός, ως μία εκπαιδευτική θεωρία με αυστηρά προδιαγεγραμμένους εργαλειακούς και μετρήσιμους ποσοτικά στόχους που αποσκοπούν στην δημιουργία μία επιθυμητής συμπεριφοράς από πλευράς εκπαιδευόμενου, χρησιμοποιείται ευρέως σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων καθαρά επαγγελματικής και πρακτικής φύσεως (Mezirow, 1989 · Παπασταμάτης, 2010).

Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες μη αποτελεσματικής μάθησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτές λαμβάνουν υπόψιν τις πολλαπλές κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις που φέρει μαζί του ένας ενήλικας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και η φύση των μαθησιακών τους κινήτρων, εάν προσήλθαν δηλαδή λόγω εσωτερικών κινήτρων και κατά επέκταση από ενδιαφέρον ή τα κίνητρά του είναι καθαρά εξωτερικά, και το κατά πόσο είναι αποτελεσματικός ο εκπαιδευτής. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και η εκπλήρωση ή μη των προσδοκιών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων με τις οποίες εισέρχονται στο πρόγραμμα αλλά και οι ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους. Όλα τα παραπάνω αποτελούν χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και μπορούν να συμβάλουν στη μάθηση αλλά και να την εμποδίσουν, (Rogers, 1999). Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να φέρει προβληματικές αντιλήψεις που εμποδίζουν την προσωπική του ανάπτυξη μέσω τις επιρροής των κοινωνικών και πολιτισμικών συγκείμενων στα πλαίσια των οποίων μεγαλώνει (Mezirow, 2006) και μέσω της κριτικής αμφιβολίας, προβληματισμού, αλλά και της εμπειρικής δράσης, μπορεί να οδηγηθεί στην ανάπτυξη και επέκταση της ίδιας του της

προσωπικής και πνευματικής ελευθερίας (Hoggan, Malkki & Finnegan, 2016). Ο Rogers (1999) θεωρεί ότι οι ενήλικες φέρουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, κάποιες από αυτές ίσως καταστούν δυσλειτουργικές για την αποτελεσματική μάθηση, ενώ αντιθέτως η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού συνεπάγεται μεγαλύτερη αυτονομία και ωριμότητα των εκπαιδευόμενων. Επίσης, το στοιχείο του εσωτερικού κινήτρου μάθησης προσιδιάζει στη μετασχηματίζουσα μάθηση και όχι στον συμπεριφορισμό όπου εκεί τα κίνητρα είναι κυρίως εξωτερικά, τα οποία έχουν βραχύβια διάρκεια και είναι μικρότερης σημασίας (Καψάλης, 2015 · Stipek, 1996) και η υπέρμετρη χρήση τους καταστρέφει τα πραγματικά και πιο ουσιαστικά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση (Wlodkowski & Ginsberg, 2017).

Προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν για τους εκπαιδευτές στοιχεία τα οποία προσιδιάζουν τόσο στη μετασχηματίζουσα μάθηση όπως η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, η ενεργητικότητα των εκπαιδευόμενων κατά την μαθησιακή διεργασία, η χρήση βιωματικών μεθόδων για αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου, η έλλειψη της αίσθησης του εξεταζόμενου μαθητή από πλευράς εκπαιδευόμενου, όσο και στον συμπεριφορισμό όπως για παράδειγμα η ένδειξη ότι έχει μεταδοθεί η γνώση από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, το πρότερο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων σχετικά με το αντικείμενο, αλλά και η σαφής στοχοθεσία για καθαρά επαγγελματικό όφελος. Εντοπίζονται ακόμη στοιχεία που εμπίπτουν και στον συνδυασμό των δύο θεωριών όπως είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενου

Στον εκπαιδευτικό πυλώνα που αφορά στον εκπαιδευτή, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές έχουν την τάση να θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς στις περιπτώσεις εκείνες όπου καταφέρνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων έτσι ώστε οι τελευταίοι να βρίσκονται σε μία ενεργή και συμμετοχική κατάσταση μέσα στην τάξη. Ακόμη, θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς όταν

αναζητούν μόνοι τους την γνώση, αλλά και στις περιπτώσεις όπου έχει κατακτηθεί αποτελεσματικά η διδαχθείσα ύλη, με αυτό να γίνεται αντιληπτό είτε με την πρακτική εφαρμογή των όσων διδάχθηκαν είτε με την δημιουργία διάδρασης μέσω ερωτήσεων και περαιτέρω αποριών σχετικά με το μάθημα.

Στο στοιχείο της επιδίωξης της ουσιαστικής ενεργητικής συμμετοχής ως στοιχείο που εμπίπτει κυρίως σε μία μαθητοκεντρική εκπαιδευτική θεωρία και στην προκειμένη περίπτωση στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης η οποία μας ενδιαφέρει έγινε αναφορά παραπάνω. Το στοιχείο της σταδιακής αυτόνομης μάθησης υπάρχει έντονα στην μετασχηματίζουσα μάθηση αφού σύμφωνα με τον Mezirow (2006), ο εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει ενεργητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διεργασία μέσω της εμπειρίας του και πιο συγκεκριμένα μέσω της ανάληψης δράσεων με τη βοήθεια του εκπαιδευτή έτσι ώστε να καταστεί ικανός εν τέλει να κρίνει αποτελεσματικά την κοσμοθεωρία του. Στην επίτευξη του τελικού αυτού στόχου σημαντικό ρόλο έχει ο κριτικός στοχασμός μέσω του οποίου ο εκπαιδευόμενος αναδομεί μερικώς η ολικώς τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις του (Mezirow, 1991). Το στοιχείο όμως της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτή που αφορά την πρακτική εκδήλωση των όσων διδάχθηκαν, και άρα στον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων μέσω μίας εξωτερικά τροποποιημένης συμπεριφοράς εμπίπτει κυρίως στη συμπεριφοριστική θεωρία (Gutek, 2004· Ellias & Merriam, 2005· Παπαδήμα, 2019).

Η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς εκπαιδευόμενων αντιμετωπίζεται με βολιδοσκόπηση της υφιστάμενης κατάστασης από πλευράς των εκπαιδευτών οι οποίοι φροντίζουν να λαμβάνουν υπόψιν μέσω διαλόγου μία ενδεχόμενη αδιαφορία των εκπαιδευόμενων. Οι περισσότεροι προσπαθούν να καταστήσουν το μάθημα πιο ελκυστικό είτε με την τροποποίηση της διδακτικής τους προσέγγισης η οποία θα ανταποκρίνεται περισσότερο στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων είτε με την επισήμανση της επαγγελματικής και επιστημονικής χρησιμότητας του αντικειμένου.

Αναφορά στα παραπάνω δύο στοιχεία καθώς και στο γεγονός ότι το πρώτο είναι κατεξοχήν στοιχείο της μαθητοκεντρικής μετασχηματίζουσας μάθησης ενώ το δεύτερο της συμπεριφοριστικής θεωρίας έγινε προηγουμένως.

Πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι οι εκπαιδευτές που αναφέρονται σε διδακτικές τροποποιήσεις εννοούν κυρίως την προσθαφαίρεση της ύλης και την απλούστευσή της έτσι ώστε να είναι γνωστικά πιο εύληπτη στον εκπαιδευόμενο, αλλά και με την αλλαγή του διδακτικού ρυθμού για την επίτευξη ενός καλύτερου διδακτικού αποτελέσματος. Έμφαση στην εναρμόνιση της διδασκαλίας με τον ρυθμό των εκπαιδευόμενων μέσω της επίτευξης ενδιάμεσων και κατώτερων στόχων πριν την επίτευξη του τελικού διδακτικού στόχου δίνει κατά πολύ ο συμπεριφορισμός, ο οποίος στηρίζεται στη λεγόμενη προγραμματισμένη διδασκαλία (Παπαδήμα, 2019 · Φλουρήs & Κασσωτάκης, 2013).

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται την πειθαρχία παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον καθώς κανείς από αυτούς δεν συμερίζεται μία στρατιωτικού τύπου πειθαρχία, κατά τα πρότυπα του συμπεριφορισμού, η οποία πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει των εκπαιδευόμενο στο να επιθυμεί να παραιτηθεί από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Παπαδήμα, 2017). Τουναντίον, οι περισσότεροι εκπαιδευτές θεωρούν ότι αυτό που είναι απαραίτητο είναι η ύπαρξη ενός είδους αυτοπειθαρχίας από πλευράς των εκπαιδευόμενων κάτι που είναι παραπάνω από απαραίτητο για τη διεξαγωγή ενός κριτικού στοχασμού και διαλόγου, ενώ κάποιιοι συλλαμβάνουν την έννοια της πειθαρχίας ως την προσήλωση στην πρότερη οργάνωση και στην τήρηση των στόχων του προγράμματος, με το δεύτερο στοιχείο να είναι κατεξοχήν συμπεριφοριστικό (Gagne & Medsker, 1996· Παπαδήμα, 2019).

Στον εκπαιδευτικό πυλώνα που αφορά στον εκπαιδευόμενο και πιο συγκεκριμένα στο ερώτημα ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων όπως για

παράδειγμα οι γνώσεις, εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα τα οποία λαμβάνονται περισσότερο υπόψιν από τους εκπαιδευτές και για ποιους λόγους, όλοι οι εκπαιδευτές αποκρίνονται θετικά ότι λαμβάνουν υπόψιν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά, με πάνω από τους μισούς να αναφέρουν ότι τα λαμβάνουν υπόψιν όλα. Μερικές απαντήσεις διαφοροποιούνται ως προς την έμφαση που δίνεται σε κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά με βασικό στοιχείο το κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι ήθελαν πραγματικά να εμπλακούν στο πρόγραμμα λόγω εσωτερικών κινήτρων καθώς και η τρέχουσα ψυχοκοινωνική τους κατάσταση. Κάποιοι μάλιστα αναφέρουν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν έναυσμα για διδακτικές τροποποιήσεις.

Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να αποδοθούν κυρίως σε μία εκπαιδευτική θεωρία όπως ακριβώς είναι αυτή της μετασχηματίζουσας μάθησης καθώς εκεί δίνεται μεγάλη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος νοηματοδοτεί τις πρότερες εμπειρίες του, με τον οποίο μαθαίνει και προσεγγίζει τη μάθηση και κατά επέκταση με τον οποίο αναδομεί τις ήδη υφιστάμενες εμπειρίες του (Imel, 1998). Στο στοιχείο εκείνο της διδακτικής τροποποίησης φαίνεται ότι στον παρόν σημείο οι εκπαιδευτές που το αναφέρουν δεν εννοούν απλά απλούστευση της ύλης αλλά μία πιο ουσιαστική αναδόμηση του διδακτικού πλαισίου που ανταποκρίνεται περισσότερο στις επιθυμίες των εκπαιδευόμενων και όχι τόσο στην αυστηρή τήρηση των διδακτικών στόχων, κάτι για το οποίο έγινε μνεία προηγουμένως, όπως και στο στοιχείο των πολλαπλών κοινωνικών υποχρεώσεων που φέρει μαζί του ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος (Rogers, 1999).

Στο ερώτημα που αφορά στον ρόλο που πρέπει να έχουν οι αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων κατά την εκπαιδευτική διεργασία οι περισσότεροι εκπαιδευτές, σε παρόμοιο κλίμα με την ερώτηση που αφορά στην αδιαφορία των εκπαιδευόμενων, αναφέρουν ότι οι τελευταίες, είτε θετικές είτε όχι, αποτελούν μοχλό διδακτικής αναπροσαρμογής μέσω διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ενώ κάποιοι



συλλαμβάνουν τις αντιδράσεις κυρίως με την αρνητική του χροιά. Κάποιοι επίσης διευκρινίζουν ότι η έκταση των διδακτικών τροποποιήσεων εξαρτάται από τη φύση του μαθήματος ενώ υπάρχουν εκπαιδευτές που επισημαίνουν την βελτίωση της εκπαιδευτικής διεργασίας μέσω των αντιδράσεων. Σύμφωνα με τον Mezirow (2003) το διαφορετικό γνωστικό-εμπειρικό αλλά και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των ενήλικων εκπαιδευόμενων πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν από τον εκπαιδευτή καθώς η διαφοροποίηση αυτή ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την αποτελεσματικότητα της μάθησης καθώς ακόμα και στην θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο εκπαιδευτής μπορεί να είναι διευκολυντής της μάθησης αλλά ο ρόλος που κατέχει σε αυτή παραμένει κεντρικότατος εξαιτίας ακριβώς της διδακτικής του θέσης.

Σε ό,τι αφορά το στοιχείο εκείνο της επιρροής του αντικειμένου στις διδακτικές τροποποιήσεις φαίνεται ότι τόσο η ειδικότητα των εκπαιδευτών όσο και η φύση των διδασκόμενων μαθημάτων διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην έκταση και την σημασία των διδακτικών τροποποιήσεων, κάτι που θα γίνει πιο έντονο στον εκπαιδευτικό πυλώνα της διδασκαλίας. Οι ειδικότητες πιο τεχνικής φύσης πραγματοποιούν τροποποιήσεις που αφορούν κυρίως την επανάληψη μίας επίδειξης ή του θεωρητικού μέρους του μαθήματος, όπως κάνουν και οι εκπαιδευτές θεωρητικών ειδικοτήτων που έχουν μαθήματα πιο κανονιστικής χροιάς. Η βελτίωση από την άλλη της εκπαιδευτικής διεργασίας μέσω της επανατροφοδότησης κρίνεται πολύ σημαντική για την εκπαίδευση γενικότερα (Καψάλης, 2015· Παπασταμάτης, 2010)

Τέλος, στον πιο πρακτικής χροιάς εκπαιδευτικό πυλώνα που αφορά στην διδασκαλία, σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους, γίνεται ακόμη πιο ξεκάθαρο, όπως προαναφέρθηκε, το γεγονός ότι η φύση της ειδικότητας και του εκάστοτε μαθήματος είναι οι παράγοντες κρίνουν και το είδος αυτών ακριβώς των διδακτικών μεθόδων-τεχνικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές των καθαρά τεχνικών-πρακτικών ειδικοτήτων κάνουν

περισσότερο χρήση δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας όπως είναι η διάλεξη, η επίδειξη και η κατευθυνόμενη συζήτηση υπό των εκπαιδευτή, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ενώ ακόμη και οι εκπαιδευτές που κατέχουν αμιγώς θεωρητική ειδικότητα κάνουν λόγο για την επιρροή της φύσης του μαθήματος στις διδακτικές τεχνικές όπου στα μαθήματα πιο κανονιστικής και λιγότερο ψυχοκοινωνικής φύσης οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι πιο δασκαλοκεντρικές.

Οι ίδιοι παράγοντες επηρεάζουν σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτές και την έκταση και το είδος των διδακτικών τροποποιήσεων σε συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, ενώ προστίθεται και το στοιχείο της αυστηρά δομημένης ύλης από το υπουργείο-κάτι το οποίο σχετίζεται άμεσα και με την εκάστοτε εκπαιδευτική δομή-και η πρότερη γνωστική άγνοια των εκπαιδευόμενων σχετιζόμενη με τη φύση του αντικειμένου. Έτσι, ενώ όλοι οι εκπαιδευτές είναι θεωρητικά θετικοί στο ενδεχόμενο συνεργασίας για διδακτικές τροποποιήσεις, οι εκπαιδευτές πιο τεχνικών ειδικοτήτων θέτουν αστερίσκο στις τροποποιήσεις εκτεταμένης κλίμακας αφού οι βάσει των απαντήσεών τους θεωρούν ότι δεν είναι εφικτές εξαιτίας της καθαρά τεχνικής φύσης του αντικειμένου, της ενδεχόμενης παντελούς άγνοιας των εκπαιδευόμενων για συγκεκριμένα μαθήματα και της εκ των προτέρων δομημένης ύλης. Οι τροποποιήσεις σε αυτές τις περιπτώσεις, εφόσον γίνονται, αφορούν κυρίως την απλούστευση της ύλης και την χρήση οπτικοακουστικών μέσω με μεγαλύτερη συχνότητα. Ο ίδιος περιορισμός ισχύει και για τους εκπαιδευτές καθαρά θεωρητικών ειδικοτήτων στις περιπτώσεις που έχουν πιο συμπεριφοριστικής φύσης μαθήματα, αλλά και στις περιπτώσεις που είναι δεσμευμένοι από την ύλη. Έτσι, ακόμη και οι δύο εκπαιδευτές τεχνικής και θεωρητικής-πρακτικής ειδικότητας που ανέφεραν μαθητοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές μεθόδους αντιστοίχως, εδώ προσδίδουν μία αντίστροφη οπτική στη διδασκαλία.

Από την άλλη, οι περισσότεροι εκπαιδευτές θεωρητικών ειδικοτήτων των οποίων τα μαθήματα έχουν διδακτικούς στόχους περισσότερο ψυχοκοινωνικούς στόχους αλλά και στις περιπτώσεις που τους το επιτρέπει το μάθημα αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο ριζικών και εκτεταμένων διδακτικών τροποποιήσεων, ενώ οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο μαθητοκεντρικές όπως η ελεύθερη συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η εργασία σε ομάδες και τελευταία και όταν κρίνεται αναγκαίο η εισήγηση.

Οι εκπαιδευτές φαίνεται να συναρτούν τις εκάστοτε διδακτικές τροποποιήσεις με την ιδιαίτερη προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων αφού από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι ενώ έχουν ήδη εκ των προτέρων δομήσει μία συγκεκριμένη ύλη προς διδασχή, προχωρούν στις διδακτικές τροποποιήσεις αφού καταφέρουν να γνωρίσουν τους εκπαιδευόμενους καλύτερα δια ζώσης με το πέρασμα του χρόνου. Φυσικά στην ερώτηση εάν πραγματοποιούν αλλαγές με βάση τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά η απάντηση είναι ότι κάτι τέτοιο είναι πρακτικά αδύνατον και ότι λαμβάνεται ο μέσος όρος των χαρακτηριστικών της τάξης.

## 8.Συμπεράσματα

Η διαφορά στη φύση των διδακτικών στόχων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών θεωριών, κάτι το οποίο επηρεάζει επακόλουθα τη διδακτική προσέγγιση, τις διδακτικές τροποποιήσεις και κατά επέκταση τη συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, είναι και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη. Στο συμπεριφορισμό ο εκπαιδευτής λογίζεται ως παντογνώστης και είναι αυτός που δομεί εξ ολοκλήρου και εκ των προτέρων την εκπαιδευτική διεργασία, και βασική του προτεραιότητα είναι η επίτευξη των αυστηρά δομημένων και συνήθως εργαλειακής-τεχνικής φύσεως στόχων μέσω της τροποποίησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου (Παπαδήμα, 2017, 2019), ενώ ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες όπου επιχειρείται η επίτευξη συναισθηματικών στόχων και δεξιοτήτων η διδακτική προσέγγιση είναι καθαρά δασκαλοκεντρική (Μπονίδης, 2012). Σύμφωνα με τους Ellias & Merriam (2005), ενώ στον συμπεριφορισμό επιχειρείται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να προσαρμόζεται στις αποτελεσματικά σε κοινωνικές αλλαγές και να συνεργάζεται και υπό αυτήν την έννοια λογίζεται ως ενεργό υποκείμενο, εντούτοις ο εκπαιδευτής είναι αυτός που ελέγχει αποκλειστικά τον τρόπο και την πορεία της μάθησης καθιστώντας τον εκπαιδευόμενο αυτόματα παθητικό δέκτη της γνώσης.

Στον αντίποδα η μετασχηματίζουσα μάθηση κάνει χρήση στόχων καθαρά ψυχοκοινωνικής φύσεως και διδακτικών μεθόδων βιωματικών προς ενίσχυση της κριτικής σκέψης και αμφισβήτησης, όπως φαίνεται και από τις διάφορες μορφές εφαρμογής της (Ραδαίου, 2018), πέρα από τα όσα αναφέρει ο Mezirow. Η διαφορά στις διδακτικές μεθόδους μεταξύ προοδευτικών και συντηρητικών θεωριών είναι εμφανής, αφού στην πρώτη περίπτωση προκρίνονται μαθητοκεντρικές μέθοδοι-τεχνικές όπως η ελεύθερη συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η εργασία σε ομάδες ενώ στην δεύτερη δασκαλοκεντρικές

όπως η κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτή συζήτηση, οι ερωτοαποκρίσεις, η επίδειξη και οι μονολογικές μορφές διδασκαλίας (Φλουρήs & Κασσωτάκης, 2013).

Συμπερασματικά, καθώς η συζήτηση μετακινείται από τις ερωτήσεις πιο θεωρητικής χροιάς, όπως για παράδειγμα το πότε μαθαίνει καλύτερα ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος, στις πιο πρακτικές ερωτήσεις όπως για παράδειγμα αυτές που αφορούν τις διδακτικές τεχνικές-μεθόδους και τις τροποποιήσεις, γίνεται ξεκάθαρο ότι ενώ όλοι οι εκπαιδευτές είναι θετικοί ως προς τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, στην διδακτική πράξη οι παράγοντες που καθορίζουν τη φύση των διδακτικών τεχνικών-μεθόδων είναι η φύση των μαθημάτων και της ειδικότητας, καθώς και το κατά πόσο είναι εκ των προτέρων δομημένη η ύλη κάτι που σχετίζεται άμεσα με την εκάστοτε εκπαιδευτική δομή. Αναμφίβολα στις απαντήσεις των περισσότερων ερωτήσεων προκύπτουν στοιχεία που εμπίπτουν περισσότερο ή λιγότερο στη μία ή στη άλλη θεωρία, αλλά αυτό εντείνεται στην περίπτωση των ερωτήσεων που έχουν να κάνουν με την διδασχή και την αντίληψη των εκπαιδευτών σχετικά με την διδακτική αντιμετώπιση των εκπαιδευόμενων.

## 9.Προτάσεις και περιορισμοί της έρευνας

Δεδομένου του ότι στην ποιοτική έρευνα τα δεδομένα δεν είναι εφικτό να γενικευθούν (Creswell, 2018 · Ζαφειρόπουλος, 2015) κάτι που αποτελεί περιορισμό της ποιοτικής έρευνας, μπορεί να πραγματοποιηθεί στο μέλλον μία ποσοτική έρευνα η οποία θα διερευνά το κατά πόσο οι εκπαιδευτές ενηλίκων ασπάζονται τη μία η την άλλη θεωρία σε σχέση με την ειδικότητα που κατέχουν αλλά και με την εκπαιδευτική δομή στην οποία εργάζονται, καθώς στην περίπτωση της παρούσας έρευνας ο δεύτερος παράγων δεν προκύπτει ρητά. Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μία ποιοτική έρευνα της οποίας το δείγμα θα αποτελείται από εκπαιδευτές που γνωρίζουν καλά τα βασικά στοιχεία από τις δύο θεωρίες, έτσι ώστε να ερωτώνται ακόμη πιο στοχευμένες ερωτήσεις, καθώς πέρα από τον εγγενή περιορισμό της ποιοτικής έρευνας που αναφέρθηκε προηγουμένως, ένας πρόσθετος περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι τουλάχιστον στην περίπτωση της μετασχηματίζουσας μάθησης, κανένας εκπαιδευτής δεν δίδασκε σε πρόγραμμα με καθαρά αντίστοιχο προσανατολισμό ως προς τους διδακτικούς στόχους, κάτι που εμπόδιζε να καταστεί ξεκάθαρο το εάν οι εκπαιδευτές ασπάζονται τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως προς το βασικό στοιχείο της που είναι η αναδόμηση των αντιλήψεων.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Βασκόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία & συμπεριφορά*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βεργίδης, Δ. (1997). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βερτσέτης, Α. (2003). *Διδακτική*. Τόμος Α. *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2013). Γλωσσάρι, <http://www.gsae.edu.gr/el/glossari>.
- Γ.Γ.Ε.Ε. (2007). *Εκπαιδευτικό υλικό για το πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ζαρίφης, Κ. Γ. (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσέγγισης & Πρακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζεπίδης, Τ. (1998). *Η φιλοσοφία της παιδείας* (2<sup>η</sup> έκδοση). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καλλιάφας Σ. (1953-54). *Σκέψεις τινές περί της εν τω κλασσικό και τω φυσικομαθηματικό Γυμνασίω αναγκαίας επιλογής* (τομος 2<sup>ος</sup>), Αθήνα: ΕΕΦΣΠΑ.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (έ έκδοση). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Τεύχος Α' Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Τεύχος Β Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Κόκκος, Α. (2010). Ο Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο: Βεργίδης, Γ., Κόκκος, Α., (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Σελ. 65-93. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2006). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων, τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τεύχος 9, σελ 4-18. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2004). *Οι κοινωνικές διαθέσεις απέναντι στην τυπική εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων: η περίπτωση της Ελλάδας*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σελ.73-86. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2007). *Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια Εκτεταμένη Προσωπογραφία*. Τετραμηνιαία Έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων – Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τεύχος 10, σσ. 36-53.
- Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιντζέρης, Π. (2010). *Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης : Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μαραντίδου, Σ. (2016). *Η Εκπαιδευτική Φιλοσοφία των Μελλοντικών Εκπαιδευτικών: Μια εμπειρική έρευνα με φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών του ΑΠΘ.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*. 2<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2015). *Διαλέξεις του του μαθήματος Εισαγωγή στην Παιδαγωγική δύο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Μπονίδης, Κ. (2012). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Παπαδήμα, Γ. (2019). *Διαλέξεις του μαθήματος Επιστημολογικές και ηθικές προϋποθέσεις της διά βίου μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδήμα, Γ. (2017). *Η Σημασία Αναγνώρισης και Αξιοποίησης των Φιλοσοφιών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητική και Εμπειρική Τεκμηρίωση (Διδακτορική Διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Παπασπύρου, Σ. (2015). *Ο ρόλος των υποκειμενικών αντιλήψεων περί εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με τη δράση γεωπόνων γεωργικών εφαρμογών (Διδακτορική Διατριβή)*. Αθήνα: Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Αθήνα, Σιδέρης.

- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα; Πεδίο.
- Ραδαίου, Α. (Επιμ). (2018). Πρακτικά της Πρώτης Ελληνικής Συνδιάσκεψης για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ράπτης, Α, & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*, Τόμος Α. Αθήνα: Ράπτης Α.
- Τσιρίκας, Α. (2020). Διαλέξεις του μαθήματος *Ποιοτικές και Ποσοτικές μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.
- Φλουρής, Γ. (2003). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μία νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρέιρε, Π. (1977) *Η αγωγή του καταπιζομένου* (Γ. Κρητικός, Μτφ.), Αθήνα: Ράππα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: μία ολιστική-οικολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής* (2η έκδοση). Αθήνα: Άτραπος.
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Habermas J. (1997). *Η Ηθική της Επικοινωνίας. Σημειώσεις για ένα πρόγραμμα θεμελίωσης*, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Mezirow , J.& Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rohrs, H. (1984). Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### **Ξενόγλωσσες**

Anderson, J.R. (2020). *Cognitive psychology and its implications* (9<sup>th</sup> edition). New York: Worth Publishers.

Apps, J. W. (1973). *Towards a working philosophy of adult education*. Occasional Paper no. 36. Syracuse, NY: Syracuse University Publications in Continuing Education.

Ashcroft, K. & James, D. (2002). *The Creative Professional: Learning to Teach 14-19-Year Olds*. UK: Routledge.

Arends, R.I. (2012). *Learning to Teach* (9<sup>th</sup> edition). New York: McGraw-Hill.

Borich, G.D. (2017). *Effective teaching methods: research-based practice* (9<sup>th</sup> edition). Boston: Prentice Hall.

Briggs, N. & Pinola, M. (1985). *A consideration of five traditional educational philosophies for speech communication*. Central States Speech Journal, 36(4), 305-314.

Brookfield, S.D. ( 2000). *Transformative learning as ideology critique*. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 125-148). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge: Harvard University Press.

Collins, D. (2005). *Organizational Change : Sociological Perspectives*. UK: Routledge.

Conti, J. G. (2007). *Identifying your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners (PHIL)*. Journal of Adult Education, XXXXVI (1), 19-37.

- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>th</sup> edition). Los Angeles: Sage.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Ediger, M. (2002b). *Four Schools of Philosophical Thought and Reading*. Educational Resources Information Center, 1-10.
- Elias, L. J. & Sh. B. Merriam (2005). *Philosophical foundations of adult education*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Fritz, A. (2006). *Educational philosophies and teaching styles of Oklahoma elementary public school ESL teacher*. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University. Stillwater.
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P. (2015) *Educational Research Competencies for Analysis and Applications*. Vital Source (for Pearson).
- Gagné, R. M., & Medsker, K. L. (1996). *The conditions of learning: Training applications*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology* (5<sup>th</sup> edition). Longman/Addison Wesley Longman.
- Gutek, G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston : Beacon Press.
- Hoggan, C., Mälkki, K., Finnegan, F. (2016). *Developing the Theory of Perspective T Transformation: Continuity, Intersubjectivity, and Emancipatory Praxis*. *Adult Education Quarterly*, 1–17.
- Imel, S. (1998). *Transformative Learning in Adulthood*. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
- Jarvis, M. (2005). *The psychology of effective teaching and learning*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes.
- Jarvis, M. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The theory & practice of learning*. London and New York: Routledge Falmer.
- Knowles, M.S. (1990). *The Adult Learner: a neglected species* (4th edition). Houston: Gulf Publishing.
- Kakana, D-M. & Manoli, P. (eds.) (2017). *Digital Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education-ISNITE 2015* (Volos, Greece, 11-13 September 2015). Volos: University of Thessaly Press.
- Knowles, M. S. (1978). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Practice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- MacKeracher, D. (1996). *Making Sense of Adult Learning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. Sage.
- Mayer, R. E. (1988). *Learning strategies: an Overview*. In Weinstein, C.E., Goetz E.T. & Alexander , P.A. (Eds.) *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, instruction, and Evaluation* (pp. 11-22). San Diego, London: Academic Press, Inc.

- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2006). *An overview of transformative learning*. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24-38). New York: Routledge.
- Mezirow, j. (2003). *Transformative Learning as Discourse*. *Journal of Transformative Education*: Sage Publications.
- Mezirow, J. & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). *On Critical Reflection*. *Education Quarterly*. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). *Understanding Transformation Theory*. *Adult Education Quarterly*. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1989b). *Personal Perspective Change through Adult Learning*, στο Titmus, C. (ed) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Newman, J. H. (1999). *The idea of a university defined and illustrated*. Washington, DC: Regnery Books.
- Nuttal, G. (1995). *Heuristic models of teaching*. In Anderson, L.W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2<sup>nd</sup> edition), (pp.122-136). Oxford: Pergamon.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford Univ. Press.
- Pine, J. G. (1974). *Existential Teaching and Learning*. *Education*, 95(1), 18-24.
- Polson, C. J. (1993). *Teaching adult students*. Manhattan, KS: Kansas State University Center for Faculty Evaluation and Development (ERIC Document Reproduction Service No. 395136).
- Salmon, P. (1995). *Psychology in the classroom: Reconstructing teachers and learners*. London: Cassell.
- Schiro, M.S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage.
- Shor, I. (1993). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (1<sup>st</sup> Edition). London and Chicago: University of Chicago Press.
- Skinner, B. F. (2002). *Beyond freedom and dignity*. Hackett Publishing.
- Stipek, D. J. (1996). *Motivation and instruction*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 85–113). Macmillan Library Reference USA: Prentice Hall International.
- Tamir, H. (1995). *Discovery learning and teaching*. In Anderson, L.W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2<sup>nd</sup> edition), (pp.506-511). Oxford: Pergamon.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, W.E. (2007). *An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005)*. *International Journal of Lifelong Education*, Vol.26, No.2, pp. 173-191, UK: Routledge.

- Taylor, W.E. (2017). *Critical reflection and transformative learning: a critical review*. PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol. 26, pp. 77-95.
- Kuhn, Thomas S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (1<sup>st</sup> edition.). University of Chicago Press.
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training* (2<sup>th</sup> edition). London, Routledge.
- UNESCO. (1999). *Adult environmental education: Awareness and environmental action*. Series of booklets documenting workshops at the UNESCO Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg, Germany.ork: RoutledgeFalmer.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education* adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 November.
- Robson, C., & MacCartan, K. (2016) *Real world research : a resource for users of social research methods in applied settings* (4<sup>th</sup> edition). Chichester, UK : John Wiley & Sons.
- R. J. Wlodkowski & M. B. Ginsberg (2017). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults* (4<sup>th</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Willig, C., & Stainton, R. W. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Los Angeles: SAGE.
- Zinn, L. M. (2004). *Exploring your philosophical orientation*. In M. W. Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3<sup>rd</sup> edition, pp. 39-74). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.



## **Παράρτημα**

### **Οδηγός συνέντευξης**

Προκαταρκτικές ερωτήσεις :

Φύλο:

Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε ως εκπαιδευτής/-τρια ενηλίκων;

Ποια είναι η ειδικότητά σας;

Είστε πιστοποιημένος/μένη εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων;

#### **A) Μάθηση**

1) Με ποιους τρόπους νομίζετε ότι μπορεί να μάθει καλύτερα ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος;

1.1) Σε περίπτωση που η μάθησή του δεν είναι αποτελεσματική, ποιοι είναι οι παράγοντες κατά τη γνώμη σας που ευθύνονται για αυτό;

2) Από ποια στοιχεία εξαρτάται η επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων;

#### **B) Εκπαιδευτής**

3) Σε ποιες περιπτώσεις κρίνετε τον εαυτό σας αποτελεσματικό κατά τη διδασκαλία σας;

4) Με ποιους τρόπους αντιδράτε όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον για ένα θέμα;

5) Θεωρείτε ότι πειθαρχία παίζει σημαντικό ρόλο σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί;

#### **Γ) Εκπαιδευόμενος**

6) Ποια χαρακτηριστικά (εμπειρίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα) των εκπαιδευόμενων λαμβάνετε περισσότερο υπόψιν και γιατί;

7) Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος που πρέπει να έχουν οι αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

7.1) Αποτελούν εμπόδια, μπορούν να αξιοποιηθούν;

#### **Δ) Διδασκαλία**

8) Ποιες τεχνικές/μεθόδους διδασχής( π.χ διάλεξη, διάλογο, κ.τ.λ) χρησιμοποιείτε;

9) Ποια είναι η προετοιμασία που κάνετε πριν το μάθημα;

9.1) Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου για τυχόν τροποποιήσεις στο τι θα διδαχθεί;

9.2) Αποφασίζετε για την επιλογή τους κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας ή κατά τη διάρκεια, για ποιους λόγους;

9.3) Ποια είναι η γνώμη σας για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με κριτήριο το προφίλ του κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου;

#### **Οδηγός συνέντευξης (ενδεικτικό απόσπασμα)**

##### **Εκπαιδευτής 3**

Προκαταρκτικές ερωτήσεις :

Φύλο: Άνδρας

Πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε ως εκπαιδευτής/-τρια ενηλίκων; 20

Ποια είναι η ειδικότητά σας; Τουρισμός και επισιτιστικά

Είστε πιστοποιημένος/μένη εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων; Ναι

##### **Α) Μάθηση**

**Με ποιους τρόπους νομίζετε ότι μπορεί να μάθει καλύτερα ένας ενήλικας εκπαιδευόμενος;**

*«Σίγουρα με την ενεργοποίησή του (..) ότι πρέπει να τον κάνεις να αισθάνεται ότι συμμετέχει, πρέπει να ενδιαφερθεί (..) εε πρέπει να τον ενεργοποιήσεις».*

**Ωραία, πως θα τον ενεργοποιήσεις;**

*«Με το να τον κάνεις συμμετοχο στην εκπαιδευτική διαδικασία».*

**Μάλιστα με την συμμετοχή.**

**Σε περίπτωση που η μάθησή του δεν είναι αποτελεσματική, ποιοι είναι οι παράγοντες κατά τη γνώμη σας που ευθύνονται για αυτό;**

*«Περισσότερο νομίζω ότι είναι τα κακώς κείμενα του εκπαιδευτικού συστήματος δηλαδή (..) ένας αδιάφορος τρόπος διδασκαλίας, παρωχημένοι τρόποι εξέτασης όπως το να γράφει κάποιος εξετάσεις ενώ είναι ενήλικας...».*

**Τι είδους εξετάσεις εννοείτε;**

*«Οποιοδήποτε είδους εξετάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων (..) γενικά τις θεωρώ αχρείαστες».*

**Άρα θεωρείτε ότι δεν πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση στο τέλος;**

*«Ναι (..) πρέπει να είναι άλλου είδους δηλαδή, δεν πρέπει να είναι γραπτές εξετάσεις ας πούμε».*

**Τι θεωρείτε ότι πρέπει να είναι;**

*«(..) εε (..)θα προτιμούσα αυτοαξιολόγηση, να κάνει ο καθένας παρά το να εξετάσω εγώ έναν ενήλικο. Και αν θέλετε να σας πω και ακόμα ένα κακώς κείμενο[.]τα τελευταία χρόνια στα δημόσια και στα ιδιωτικά ΙΕΚ εντοπίζω πολλούς καθηγητές, οι οποίοι έχουν έλλειμα γνώσης, να το μεταφέρουν στους μαθητές με ποιόν τρόπο; Με το να σε βάζουν εσένα να κάνεις*

κατευθείαν κάποιες εργασίες χωρίς καν να σου έχουν δώσει τη βάση επάνω στην οποία θα χτίσεις αυτές τις εργασίες!».

**Από ποια στοιχεία εξαρτάται η επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων;**

«Να είναι σύγχρονο το περιεχόμενο (..) εε επίσης άλλο ένα πρόβλημα, υπάρχουν οδηγοί σπουδών οι οποίοι είναι πολλοί αναχρονιστικοί (..) εε να είναι πολύ καλά καταρτισμένος ο εκπαιδευτής επάνω στο αντικείμενο αλλά και σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, να χρησιμοποιούνται σύγχρονες και διαφοροποιημένες τεχνικές εκπαίδευσης, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο, και να νιώθει ο εκπαιδευόμενος συνδιαμορφωτής της διαδικασίας και όχι εξεταζόμενος (..) εε στο αντικείμενο».

**B) Εκπαιδευτής**

**Σε ποιες περιπτώσεις κρίνετε τον εαυτό σας αποτελεσματικό κατά τη διδασκαλία σας;**

«Όταν βλέπω τον μαθητή να συμμετέχει όλο και περισσότερο κατά τη διαδικασία του μαθήματος (..) εε κρίνω ότι είναι ένα σημάδι επιτυχίας, όπως επίσης, όταν (..) εε χωρίς να το δίνω αυτό απαραίτητα ως υποχρεωτική εργασία, όταν τους λέω πράγματα ας πούμε που μπορείτε να κοιτάξετε παραπάνω και ρωτάω σχετικά με αυτά στο επόμενο μάθημα και βλέπω ότι αρκετοί έχουν ψάξει και γεννάμε καινούρια κουβέντα, καινούριες ερωτήσεις και καινούριο ψάξιμο».

**Άρα όταν του δίνετε εσείς το έναυσμα να αναζητήσει κάτι μη υποχρεωτικό και αυτό το αξιοποιεί εκούσια, δεν τον βάζετε αναγκαστικά να δει κάτι στο σπίτι ή να κάνει κάποια εργασία αυτό λέτε.**

«Ναι! Κυρίως στο επίπεδο των ΙΕΚ είναι (..) εε ό,τι το βάζεις να φαίνεται αναγκαστικό και σε ό,τι εσύ ορίζεις τον τρόπο, εάν δεν είναι ένας τρόπος που μπορεί να τους αρέσει τότε δεν θα μπορέσει να αποδώσει».

**Με ποιους τρόπους αντιδράτε όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον για ένα θέμα;**

*«Καθαρά προσπαθώ να βρω εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης και ενεργοποίησης του εκπαιδευόμενου».*

**Άρα τι ακριβώς θεωρείτε ότι έχει πάει λάθος, έχει πάει κάτι λάθος στην προσέγγισή σας τη διδακτική;**

*«Επειδή πολλές φορές στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν γνωρίζεις το υπόβαθρο του καθενός, το τι άλλο έχει κάνει στη ζωή του, δεν έρχεται 18 χρονών, στα ΙΕΚ έχουμε μαθητές από 18 έως 80 χρονών και πολλές φορές δεν γνωρίζεις τι έχει κάνει πριν στη ζωή του..εε όπως επίσης δεν ξέρουμε από την αρχή (..) επειδή δεν είναι κομμάτι της τυπικής εκπαίδευσης για να ξέρεις ποιο είναι ακριβώς το υπόβαθρο και τι έχει κάνει δεν ξέρουμε ακριβώς και τα ενδιαφέροντά του, ποιος είναι ο λόγος που έχει επιλέξει την συγκεκριμένη ειδικότητα, και πολλές φορές ξεκινάμε εμείς με αυτό που έχει προγραμματιστεί και στη συνέχεια καταλαβαίνοντας ποιος είναι ο άλλος το προσαρμόζεις και τον κάνεις και ενεργοποιείται καλύτερα».*

**Θεωρείτε ότι πειθαρχία παίζει σημαντικό ρόλο σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί;**

*«Εε για εμένα όταν δεν υπάρχει πειθαρχία κάνει κάτι λάθος ο εκπαιδευτικός».*

**Μάλιστα, πως ορίζεται την πειθαρχία;**

*«Την πειθαρχία την ορίζω ως το ενδιαφέρον που δημιουργεί ένας εκπαιδευτικός στους εκπαιδευόμενους ώστε να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εάν δεν συμμετέχουν και αντιδρούν με οποιοδήποτε τρόπο κάτι δεν έχουμε κάνει εμείς καλά».*

**Μάλιστα, άρα εσείς δεν μιλάτε για πειθαρχία «στρατιωτικού» τύπου καθώς η ερώτηση αφορά σε τέτοια πειθαρχία.**

*«Με τίποτα! Απαγορεύεται! Νομίζω ότι αυτή η πειθαρχία είναι το πιο εύκολο που προσπαθεί να επιβάλει σε μία τάξη ένας εκπαιδευτικός ο οποίος δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένος να κάνει τη δουλειά του και πόσο μάλλον σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων!».*

### **Γ) Εκπαιδευόμενος**

**Ποια χαρακτηριστικά (εμπειρίες, γνώσεις, ενδιαφέροντα) των εκπαιδευόμενων λαμβάνετε περισσότερο υπόψιν και γιατί;**

*«Εφόσον εμφανιστούν στην τάξη-διότι δεν ξέρουμε στην εκπαίδευση ενηλίκων-είναι ενδιαφέρον να ψάχνουμε το υπόβαθρο του καθενός, να τους ρωτάμε τα ενδιαφέροντά τους, με ποιον τρόπο ήρθαν να παρακολουθήσουν αυτό το μάθημα ας πούμε ή αυτή την ειδικότητα, και να προσπαθήσουμε όλα αυτά να τα χρησιμοποιήσουμε για να κάνουμε το μάθημα πιο ενδιαφέρον για αυτούς».*

**Άρα εσείς αυτά δεν τα γνωρίζετε εκ των προτέρων, δεν σας ενημερώνουν σχετικά.**

*«Δεν τα γνωρίζουμε, οπότε τα ανακαλύπτουμε εν συνεχεία καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι τυπική εκπαίδευση όπου ξέρουμε ποια ακριβώς είναι η εκπαιδευτική πορεία που έχει ακολουθήσει πριν ο εκπαιδευόμενος».*

**Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος που πρέπει να έχουν οι αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;**

*«Εεε νομίζω ότι είναι ένα σήμα για αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, αναπροσαρμογή».*

**Άρα έχουν αναπροσαρμοστικό ρόλο.**

*«Για εμένα ναι! Δεν κρίνω, θεωρώ ότι ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να έχει εγωισμό, άμα δει αντιδράσεις πρέπει να αναστοχαστεί για ποιο λόγο υπάρχουν έτσι ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η εμπλοκή των συμμετεχόντων στο μάθημα».*

**Θεωρείτε ότι μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές αντιδράσεις, γιατί αντιλαμβάνομαι ότι μιλήσαμε μόνον για αρνητικές.**

*«Πιστεύω ότι μπορούν να αξιοποιηθούν και οι θετικές και οι αρνητικές αντιδράσεις. Οι θετικές μπορούν διότι ο εκπαιδευτικός έχει μία άμεση και ενεργητική σχέση με τον εκπαιδευόμενο, ο ένας βλέπει τον άλλο, συνδιαμορφώνουν μαζί το πρόγραμμα όποτε εάν κάποιος διακρίνει αντιδράσεις από την μία πλευρά πρέπει να τις λάβει υπόψιν του. Και αν υπάρχουν αρνητικές πρέπει να δεις τι μπορείς να κάνεις αφού εσύ είσαι αυτός που ελέγχει την εκπαιδευτική διαδικασία, να την προσαρμόσεις με τέτοιο τρόπο στις ανάγκες του τμήματος που έχεις για να τους κάνεις πιο αποδοτικούς και όταν ακόμη είναι θετικές, πάλι δεν πρέπει να επαναπαύεσαι και αυτό προσπαθείς να το χρησιμοποιήσεις για να την κάνεις ακόμη πιο αποδοτική».*

#### **Δ) Διδασκαλία**

**Ποιες τεχνικές/μεθόδους διδασχής( π.χ διάλεξη, διάλογο, κ.τ.λ) χρησιμοποιείτε;**

*«Διάλεξη μόνον όταν είναι απαραίτητη, προσπαθώ να την μειώνω όσο γίνεται περισσότερο, πιο πολύ καταγιισμό ιδεών, να κάνουμε συζητήσεις, πολλές φορές επειδή είναι ιδιαίτερα τα αντικείμενα και της μαγειρικής και του τουρισμού κάνουμε μελέτες περίπτωσης και παιχνίδια ρόλων (..) και προτιμώ (..) εε (..) επειδή η πληροφορία υπάρχει εκεί έξω, και δεν θα δώσουμε εμείς τη γνώση, αλλά θα τους βοηθήσουμε να τη βρίσκουνε, μου αρέσει να μην λύνουμε ασκήσεις στο σπίτι αλλά να τις λύνουμε στην τάξη..σαν να ήμασταν στο σπίτι και συνήθως σηκώνω τους πιο αδύναμους μαθητές που ξέρω ότι μπορεί να μην εργαστούν στο σπίτι να τις κάνουμε μαζί με χρήση υπολογιστή και πολυμέσων».*

**Ποια είναι η προετοιμασία που κάνετε πριν το μάθημα;**

*«Συμβουλευόμαι σημειώσεις, επίσης πολλές φορές μπορεί να χρησιμοποιήσω την επικαιρότητα εάν έχει σχέση με το μάθημα, και σίγουρα πολλές φορές κάνουμε και κάποιες αναζητήσεις στο ίντερνετ. Και ετοιμάζω τη θεματολογία και ερωτήσεις προς συζήτηση».*

**Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου για τυχόν τροποποιήσεις στο τι θα διδαχθεί;**

*«Νομίζω ότι είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση ενηλίκων! Εάν θέλουμε δηλαδή να ενδιαφέρεται ο εκπαιδευόμενος, πρέπει να αισθάνεται συνδιαμορφωτής του προγράμματος».*

**Αποφασίζετε για την επιλογή του τι θα διδαχθεί κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας ή κατά τη διάρκεια, για ποιους λόγους;**

*«Σχεδιάζω από πριν αλλά προσαρμόζω κατά τη διάρκεια ανάλογα με το υπόβαθρο, με τον τρόπο που πιστεύω ότι θα το κάνει πιο αποδοτικό, ενδιαφέρον, αλλά και με βάση την επικαιρότητα».*

**Ποια είναι η γνώμη της για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας με κριτήριο το προφίλ του κάθε ενήλικα εκπαιδευόμενου;**

*«Ναι...να υπάρχει ένα αρχικός σχεδιασμός αλλά να προσαρμόζεται όταν πλέον έχεις γνώση σχετικά με το ποιόν ακριβώς έχεις απέναντί σου».*

**Μάλιστα και αυτό λέτε ότι επιδιώκεις να το μάθεις εκ των υστέρων, αφού ξεκινήσεις το πρόγραμμα.**

*«Ναι, μακάρι τώρα, δεν ξέρω με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να γίνει, μακάρι στην εκπαίδευση ενηλίκων να το ξέραμε από πριν».*