

# Οδηγός Μελέτης

για την πιστοποίηση  
της εκπαιδευτικής επάρκειας  
Εκπαιδευτών Ενηλίκων  
της μη τυπικής εκπαίδευσης

*Με βάση την Τράπεζα Θεμάτων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.  
και τα βιβλία της σειράς ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ  
των εκδόσεων ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ της οποίας  
επιστημονικός υπεύθυνος είναι ο Αλέξης Κόκκος*



Επεξεργασία περιεχομένου  
Επιλογή κειμένων - Σύνθεση υλικού  
Ελένη Γιαννακοπούλου

# Περιεχόμενα

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όλα όσα πρέπει να γνωρίζετε για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ΔΒΜ ..... 13

## **1. ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ – ΟΜΑΔΕΣ-ΣΤΟΧΟΙ** ..... 17

---

### 1.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ..... 18

■ Alan Rogers, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, «Γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων» ..... 18

### 1.2 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ..... 29

■ Alan Rogers, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, «Τι είναι μάθηση;» ..... 29

### 1.3 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ..... 45

■ Alan Rogers, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, «Τα εμπόδια στη μάθηση» ..... 46

■ Sophie Courau, *Τα βασικά «εργαλεία» ενός εκπαιδευτή ενηλίκων*, «Επτά προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων» ..... 47

■ Alan Rogers, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, «Υποκίνηση και μάθηση» ..... 51

### 1.4 ΕΙΔΙΚΕΣ/ΕΥΠΑΘΕΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ..... 56

■ Δημήτρης Βεργίδης, Αλέξης Κόκκος (επιμέλεια), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, *διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, «Υποστηρικτική απασχόληση και εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία» (Α. Δημητρόπουλος) ..... 58

■ Margaret Wetherell (επιμέλεια), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, «Ο ανάπηρος εαυτός» (S. Gregory) ..... 79

### 1.5 ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ..... 88

■ Alan Rogers, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, «Τι είναι ομάδα; Οι ομάδες στην εκπαίδευση ενηλίκων» ..... 89

■ Didier Noyé, Jacques Riveteau, *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, «Πώς να επιτύχετε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων;» ..... 102

### 1.6 Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ..... 111

■ David Jaques, *Μάθηση σε ομάδες*, «Το έργο του εκπαιδευτή» ..... 111

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ... 121

2.1	Η ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	124
	■ David Jaques, <i>Μάθηση σε ομάδες</i> , «Θεωρίες σχετικά με την ομαδική συμπεριφορά» .....	124
2.2	Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	145
	■ Δημήτρης Βεργίδης, Αλέξης Κόκκος (επιμέλεια), <i>Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές</i> , «Δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων» (Α. Τσιμπουκλή) .....	146
2.3	ΡΟΛΟΙ ΜΕΣΑ ΣΕ ΜΙΑ ΟΜΑΔΑ .....	162
	■ Sophie Courau, <i>Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων</i> , «Κατανόηση των αρχών εμφύχωσης και των κατηγοριών των εκπαιδευομένων» ....	163
2.4	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	182
	■ Alan Rogers, <i>Η Εκπαίδευση Ενηλίκων</i> , «Αντιμετώπιση προβλημάτων στη μαθησιακή ομάδα ενηλίκων» .....	183
	■ Paulo Freire, Ira Shor, <i>Απελευθερωτική παιδαγωγική</i> , «Ελευθερία και όρια σε μιαν απελευθερωτική αίθουσα διδασκαλίας» .....	190
2.5	Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ .....	196
	■ David Jaques, <i>Μάθηση σε ομάδες</i> , «Η επικοινωνία μέσα στην ομάδα» .....	197
	• «Η διεργασία της επικοινωνίας – Μοντέλο επικοινωνίας» κ.ά. ....	197
	• «Τα εμπόδια της επικοινωνίας μέσα στην ομάδα» .....	204
2.6	ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ.....	207
	■ Didier Noyé, Jacques Piveteau, <i>Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή</i> , «Η αρχή μιας εκπαιδευτικής συνάντησης».....	207
	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2... ..	212

## 3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΑΡΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

3.1	ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ .....	214
	■ Peter Jarvis, <i>Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη</i> , «Εννοιολογικό πλαίσιο για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση» .....	214
3.2	ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	225
	■ Αλέξης Κόκκος, <i>Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο</i> , για μια συνοπτική συγκριτική παρουσίαση των θεωριών μάθησης.....	226
	■ Knud Illeris (επιμέλεια), <i>Σύγχρονες θεωρίες μάθησης</i> , για τη συνθετική προσέγγιση του Jarvis στη μάθηση των ενηλίκων (P. Jarvis).....	259

■ Knud Illeris (επιμέλεια), <i>Σύγχρονες θεωρίες μάθησης</i> , για τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (H. Gardner) .....	265
■ Peter Jarvis (επιμέλεια), <i>Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων</i> , για την αναστοχαστική πρακτική του Shön (R. Cervero) .....	268
■ Peter Jarvis, <i>Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη</i> , για τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη νόηση στη μάθηση και στην εκπαίδευση του Bruner .....	270
■ Peter Jarvis (επιμέλεια), <i>Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων</i> , «Ο John Dewey και η διά βίου εκπαίδευση» (A. Cross-Durrant) .....	272
3.3 ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ/ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .....	288
■ Peter Jarvis, <i>Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη</i> , «Εμπειρία και μάθηση» .....	288
■ Alan Rogers, <i>Η Εκπαίδευση Ενηλίκων</i> , για τη θεωρία της πρακτικής μάθησης του Kolb .....	292
3.4 ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΚΛΙΜΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	296
■ Alan Rogers, <i>Η Εκπαίδευση Ενηλίκων</i> .....	296
• «Συμβόλαιο Μάθησης» .....	296
• «Η διαμόρφωση του συμβολαίου [μάθησης]» .....	297
3.5 ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ .....	300
■ David Jaques, <i>Μάθηση σε ομάδες</i> , «Ομαδικές εκπαιδευτικές συναντήσεις» .....	300
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ...	313

#### **4. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ 315**

4.1 ΟΡΙΣΜΟΙ .....	316
4.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	317
■ Δημήτρης Βεργίδης, Αλέξης Κόκκος (επιμέλεια), <i>Εκπαίδευση Ενηλίκων</i> , <i>διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές</i> , «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα» (Θ. Καραλής) .....	318
4.3 ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	339
4.4 ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	340
4.5 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	341
4.6 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ■ Αλέξης Κόκκος, <i>Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο</i> , «Οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα» .....	342

■ Ελένη Γιαννακοπούλου, Οργάνωση και διοίκηση φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης .....	364
A. Βασικές έννοιες .....	364
B. Το νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα .....	367
Γ. Φορείς και μέσα παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης στην Ελλάδα .....	371
Δ. Σύστημα επιταγών κατάρτισης (training voucher) .....	378
E. Στρατηγικό πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (2009) .....	378
ΣΤ. «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα» .....	379
Z. Η «Ευρώπη 2020» .....	379
H. Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET) .....	380
Θ. Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (άρθρο 16 του ν. 3879/2010) .....	381
I. Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης .....	381
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ...	382

## 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

### ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

383

5.1 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ .....	384
■ Δημήτρης Χασάπης, <i>Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, «Δραστηριότητες σχεδιασμού ενός προγράμματος κατάρτισης», για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών</i> ...	384
5.2 Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	400
■ Δημήτρης Χασάπης, <i>Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, «Δραστηριότητες σχεδιασμού ενός προγράμματος κατάρτισης, για την ανάπτυξη ενός σχεδίου προγράμματος</i> .....	400
■ Phil Race, <i>Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης, «Αποτελέσματα της εκπαίδευσης»</i> .....	409
5.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ .....	414
■ Ελένη Γιαννακοπούλου, <i>Τα βήματα στον σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας</i> .....	414

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ... 422

---

**6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ – ΤΕΧΝΙΚΕΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ 423**

---

6.1	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ .....	424
	■ Alan Rogers, <i>Η Εκπαίδευση Ενηλίκων</i> , «Μέθοδοι» .....	425
	■ Didier Noyé, Jacques Riveteau, <i>Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή</i> , «Επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών» .....	428
6.2	ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	436
	■ Peter Jarvis, <i>Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη</i> , «Μέθοδοι διδασκαλίας» .....	436
	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ...	464

---

**7. ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ – ΦΥΛΟ – ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ 465**

---

7.1	ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ .....	466
7.2	ΦΥΛΟ .....	467
	■ Madeleine Arnot, <i>Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου</i> , «Το φύλο ως πλέγμα κοινωνικών σχέσεων» .....	469
	■ Peter Jarvis (επιμέλεια), <i>Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων</i> , «Οι γυναίκες στην εκπαίδευση ενηλίκων – δεύτερης τάξης ή δεύτερης κατηγορίας;» (Μ. Leicester) .....	477
7.3	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ .....	489
	■ Δημήτρης Βεργίδης, Αλέξης Κόκκος (επιμέλεια), <i>Εκπαίδευση Ενηλίκων</i> , <i>διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές</i> , «Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα» (Κ. Μάγος, Γ. Σιμόπουλος) .....	489
	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ...	511

---

**8. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ – ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ – ΧΩΡΟΣ 513**

---

	■ Didier Noyé, Jacques Riveteau, <i>Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή</i> , «Τα παιδαγωγικά βοηθήματα» .....	515
	■ Phil Race, <i>500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση</i> , «Μορφές επικοινωνίας και τεχνολογία της πληροφορίας» .....	528
	• «Χρήση βίντεο» - «Χρήση κασετών ήχου» .....	528
	• «Χρήση πολυμέσων» .....	533
	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ...	535

---

**9. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΣΥΝΕΧΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ** **537**

---

9.1	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ .....	538
	■ Didier Noyé, Jacques Riveteau, <i>Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή,</i> «Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης» .....	539
	■ Alan Rogers, <i>Η Εκπαίδευση Ενηλίκων,</i> «Αξιολόγηση – Πώς μπορούμε να αποφανθούμε;» .....	548
9.2	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ .....	561
	■ Phil Race, <i>Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης,</i> «Πώς πάω;» – Τι είναι άσκηση αυτοαξιολόγησης;» .....	562
9.3	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ .....	564
	■ Didier Noyé, Jacques Riveteau, <i>Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή,</i> «Τι είδους εκπαιδευτής είστε;» .....	565
	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΡΑΠΕΖΑ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 ...	578

---

**10. ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ** **579**

---

	■ Ελένη Γιαννακοπούλου, Σχεδιασμός, παρουσίαση και αξιολόγηση μικροδιδασκαλίας .....	579
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	590
	ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ <i>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ</i> ΑΠΟ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΠΑΡΑΤΙΘΕΝΤΑΙ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ .....	592

## 1.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

### ΜΕ ΔΥΟ ΛΟΓΙΑ

Ενήλικος θεωρείται το άτομο που χαρακτηρίζεται από κοινωνική ωριμότητα, υπευθυνότητα, αυτοκαθορισμό και εκούσια συμπεριφορά. Δηλαδή, ο ενήλικος δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία. Η ειδοποιός διαφορά του ενήλικου από τον ανήλικο συνίσταται στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο.

### Γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας ανάπτυξης όπως οι ανήλικοι.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Συμμετέχουν στην εκπαίδευση με προσδοκίες, όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφωμένα ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

### ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

Rogers A., σελ. 92-105: «Γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων».

### ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ

Rogers A., σελ. 60-64: «Ενήλικος: Ενηλικιότητα και εκπαίδευση».

Κόκκος Α., σελ. 86-93: «Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων».

ΑΠΟ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

ALAN ROGERS, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σελ. 92-105

### Γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Παρά το μεγάλο φάσμα των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας, υπάρχει, ωστόσο, η δυνατότητα προσδιορισμού των κοινών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Ακολουθεί ένας δικός μου κατάλογος. Μπορεί ίσως να σας βοηθήσει να κρίνετε μόνοι σας κατά πόσο καθεμιά από τις κατηγορίες είναι κατάλληλη για τις δικές σας συνθήκες. Επέλεξα επτά χαρακτηριστικά που νομίζω ότι ισχύουν για το μεγαλύτερο



μέρος των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, όποια κι αν είναι η κατάσταση τους ή το στάδιο εξέλιξής τους, αν και τα πολιτιστικά περιβάλλοντα μπορεί να τα τροποποιήσουν έως ένα βαθμό:

1. Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
3. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
4. Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
5. Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
7. Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

### ***1. Είναι όλοι εξ ορισμού ενήλικοι***

Έχουμε ήδη δει ότι η ενηλικιότητα αποτελεί ιδανικό που ποτέ δεν επιτυγχάνεται απόλυτα. Η έννοια υποδηλώνει κίνηση, πρόοδο προς την εκπλήρωση του δυναμικού του ατόμου, ανάπτυξη ισορροπημένων αντιλήψεων όσον αφορά τον εαυτό του και τους άλλους, καθώς και αυξανόμενη αυτονομία. Οι συμμετέχοντες είναι άνθρωποι που γίνονται ωριμότεροι και ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύουμε ενηλίκους πρέπει να ενθαρρύνει αυτή την ανάπτυξη της αυτο-εκπλήρωσης, της προοπτικής και της αυτονομίας.

Ο πιο ορατός τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ασκούν την ενηλικιότητά τους σε σχέση με τα προγράμματά μας είναι η εκούσια επιλογή τους να συμμετέχουν σ' αυτά. Οι ενήλικοι συμμετέχοντες δεν εξαρτώνται με τον τρόπο που εξαρτώνται τα παιδιά. Ο Malcolm Knowles, ο οποίος έχει συγγράψει μία από τις πιο αξιόλογες εργασίες σχετικά με το θέμα (*The Adult Learner*, 1990), θεωρεί ότι η ενηλικιότητα επιτυγχάνεται τη στιγμή που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ουσιαστικά αυτομορφωνόμενους (αν και αυτή η στιγμή μπορεί για πολλούς ανθρώπους να μην είναι μία μόνο). Επισημαίνει ότι υπάρχει μια φυσική διεργασία ωρίμανσης που οδηγεί οργανικά προς την αυτονομία, αλλά περιορίζεται από το τι επιτρέπει ο κοινωνικός περίγυρος. Σε πολλές κοινωνίες, οι πολιτισμικές συνθήκες δεν ευνοούν την ανάπτυξη σε ορισμένες ομάδες ανθρώπων (σε γυναίκες, για παράδειγμα, ειδικά έγγαμες, σε πολλά μέρη του κόσμου) των ικανοτήτων που απαιτούνται για τη χειραφέτηση. Η χειραφέτηση, συνεπώς, συντελείται συχνά έως ένα βαθμό. Μπορεί να μην καλύψει όλες τις πτυχές της ζωής (ακόμα και την εκπαίδευση). Ο Knowles επισημαίνει το χάσμα ή την αντίθεση που υφίσταται σε αυτές τις περιπτώσεις μεταξύ της παρόρμησης και της ικανότητας για χειραφέτηση.

Μερικοί αισθάνονται περισσότερο από άλλους αυτή την πιεστική ανάγκη, την παρόρμηση να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους, να συμμετέχουν όλο και περισσότερο στις διεργασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν τις επιλογές της ζωής τους. Ωστόσο, ουσιαστικά, η ανάγκη υπάρχει σε όλους τους ενηλίκους. Η εκπαιδευτική διεργασία για τους ενηλίκους, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να συμβαδίζει με τη διεργασία ωρίμανσης. Μια κατάσταση που θα αντέστρεφε αυτή την τάση και όπου ο ενήλικος θα αντιμετωπιζόταν σαν παιδί, θα προκαλούσε στις περισσότερες περιπτώσεις μεγάλα εμπόδια στη μάθηση.

Το πρόγραμμά μας πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτή την αυξανόμενη διάσταση του αυτοκαθορισμού, αν θέλουμε να μεγιστοποιηθεί η μάθηση.

Στην παραπάνω διαπίστωση πρέπει να αντιπαραθέσουμε το γεγονός ότι μερικοί ενήλικοι, που επιστρέφουν στην εκπαίδευση μετά από κάποιο διάστημα κατά το οποίο έμειναν μακριά από το σχολείο, αναμένουν να αντιμετωπιστούν σαν παιδιά. Οι προσδοκίες ότι «θα διδαχθούν» είναι συχνά ισχυρές και αν οι προσδοκίες αυτές δεν ικανοποιηθούν κατά κάποιον τρόπο, τότε και πάλι η μάθηση εμποδίζεται. Ωστόσο, η πείρα διδάσκει ότι ακόμα και η πιο πειθήνια ομάδα ενήλικων εκπαιδευομένων, ενώ αρκείται τον περισσότερο καιρό στην παθητική εκπαίδευση, σαν να βρισκόταν ξανά στα θρανία, θα επαναστατήσει την κατάλληλη στιγμή εναντίον των εκπαιδευτών, όταν θιγεί υπέρμετρα η ωριμότητά της. Ίσως θα ήταν σκόπιμο να προκαλέσουμε μία τέτοια κατάσταση, όταν κρίνουμε ότι έφτασε η ώρα να καταργήσουμε την τυπική ατμόσφαιρα και να εξασφαλίσουμε περισσότερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην ίδια τους την πορεία προς τη μάθηση.

## **2. Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης**

Σε αντίθεση με μερικές παραδοχές, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν σταμάτησαν να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται. Δεν διέρχονται μια στατική περίοδο της ζωής τους, δεν βρίσκονται στην περιοχή του υψιπέδου μεταξύ του αναπτυξιακού σταδίου της νεότητας και της παρακμής του γήρατος: είναι ακόμα άνθρωποι ευρισκόμενοι σε εξέλιξη. Ανεξάρτητα από τις απόψεις μας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι ενήλικοι, το καίριο θέμα είναι ότι η ανάπτυξη και η αλλαγή συμβαίνουν σε όλες τις πλευρές της ζωής των συμμετεχόντων – στη φυσική κατάσταση, στη διανοητική σφαίρα, στα συναισθήματα, στον κόσμο των σχέσεων, στις μορφές των πολιτισμικών ενδιαφερόντων. Αυτό ισχύει για όλους τους συμμετέχοντες σε όλα τα είδη εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο ρυθμός και η κατεύθυνση αυτών των αλλαγών ποικίλλουν από πρόσωπο σε πρόσωπο, αλλά το γεγονός ότι συμβαίνουν δεν αμφισβητείται.

Ο εκπαιδευτής οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του αυτή την πορεία αλλαγής. Οι άνθρωποι που προσπαθούμε να βοηθήσουμε να μάθουν, δεν είναι παθητικά άτομα. Συμμετέχουν ενεργά σε δυναμική διεργασία. Επιπλέον, βρίσκονται στο μέσο αυτής της διεργασίας, όχι στην αρχή της. Μπορεί να βρίσκονται στην αρχή ενός νέου σταδίου, αλλά αυτό το στάδιο θα βασιστεί σε παλαιότερες αλλαγές και με τη σειρά του θα συμβάλει στο σύνολο της πορείας εξέλιξης και ανάπτυξης. Πρόκειται για διεργασία που, αν και συνεχιζόμενη, έχει χαρακτήρα συνεχούς. Προχωρεί συνήθως με ξαφνικές επιταχύνσεις, που πυροδοτούνται από νέες εμπειρίες (όπως συμβαίνει με το ίδιο το πρόγραμμα ενηλίκων) ή νέες αντιλήψεις.

Έχουμε συνήθως επίγνωση αυτών των αλλαγών που συμβαίνουν μέσα μας. Μάλιστα, το να ανταποκριθούμε με επιτυχία στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μέρος του μεταβαλλόμενου μοντέλου της ζωής μας. Ωστόσο, δεν δεχόμαστε πάντοτε με προθυμία ότι μια παρόμοια διεργασία συμβαίνει και στους συμμετέχοντες, ότι βρίσκονται στη μέση μιας σειράς αλλαγών όταν έρχονται σε μας. Δεν είναι εφικτό να γνωρίσουμε τόσο στενά όλους τους συμμετέχοντες, ώστε να εκτιμήσουμε με ακρίβεια τη θέση στην οποία βρίσκεται ο καθένας τους και τον τρόπο με τον οποίο έφτασε εκεί. Ωστόσο, μπορούμε να είμαστε βέ-

βαι οι ότι η διεργασία σε κάθε περίπτωση συνεχίζεται. Η ευαισθησία σε αυτό το γεγονός και στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική εμπειρία που προσφέρουμε αποτελεί μέρος αυτής της αδιάκοπης διεργασίας αλλαγής, συντείνει σημαντικά στο να ανταποκριθούμε στις διάφορες απαιτήσεις που έχουν οι εκπαιδευόμενοι από μας.

### **3. Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών**

Καθένας από τους εκπαιδευόμενους φέρνει μαζί του ένα φάσμα εμπειριών και γνώσεων, σχετικό έως κάποιο βαθμό με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι καινούριοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι άνθρωποι που μόλις εμφανίστηκαν στη γη. Έχουν αξίες, εδραιωμένες προκαταλήψεις και στάσεις, στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά. Αυτές βασίζονται στις προηγούμενες εμπειρίες τους. Ο Knowles (1990) θεωρεί ότι, για τα παιδιά, η εμπειρία είναι κάτι που απλά τους συμβαίνει. Για τους ενήλικους, η εμπειρία χρησιμεύει στο να προσδιορίσουν ποιοι είναι, να δημιουργήσουν τη δική τους αντίληψη για την ταυτότητά τους. Όταν αυτή η εμπειρία υποτιμάται ή αγνοείται από τον εκπαιδευτή, υποδηλώνεται απόρριψη του προσώπου, όχι απλώς της εμπειρίας.

[...]

Ποιες συνέπειες έχουν οι υπάρχουσες εμπειρίες, γνώσεις και αξίες, των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική μας προσέγγιση;

Πρώτα απ' όλα, αυτό το «σύνολο» καθορίζει τι είδους μηνύματα λαμβάνει ο εκπαιδευόμενος. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται κάθε νέο αντικείμενο που συναντούν, μέσα από το πρίσμα της εμπειρίας και των γνώσεων που διαθέτουν (όπως κάνει και ο εκπαιδευτής) και αυτό μπορεί να διαστρεβλώσει τα μηνύματα. Χρειάζεται συνεχώς να καταγράφονται οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων, αν ο εκπαιδευτής θέλει να αντιλαμβάνεται τι ακριβώς μαθαίνουν.

Δεύτερον, στις περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες δεν πιστεύουν ότι έχουν σχετική εμπειρία ή γνώσεις, όπου επιμένουν ότι «δεν ξέρουν τίποτε σχετικά με το θέμα», είναι δυνατόν να βοηθηθούν να αποκτήσουν επίγνωση ότι κατέχουν πράγματι τα σχετικά ζητήματα. Κι αυτό γιατί η νέα εκπαίδευση, αν δεν συνδεθεί με την υπάρχουσα «δεξαμενή» των εμπειριών και των γνώσεων, δεν μπορεί να αφομοιωθεί πλήρως από το άτομο. Δεν θα ταιριάζει με τα υπόλοιπα στοιχεία της ψυχοσύνθεσής του, θα διαχωριστεί από το υπόλοιπο «είναι» του και, επομένως, δεν θα επηρεάσει πλήρως τις στάσεις και τη συμπεριφορά του. Δεν είναι δύσκολο να αποκτήσει ο εκπαιδευτής τη δεξιότητα να εντοπίζει μαζί με τους συμμετέχοντες κάτι απ' όσα ήδη γνωρίζουν για το προκείμενο θέμα: λέξεις και φράσεις τους που συνδέονται με το θέμα του προγράμματος συλλέγονται και γράφονται στον πίνακα ή αλλού. Αυτές μπορούν να αποδείξουν στους εκπαιδευόμενους ότι είναι σε θέση να συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό που χρειάζεται συνήθως είναι ο εκπαιδευτής να κάνει την αρχή. Όταν αρχίσει η διεργασία, οι συμμετέχοντες θα είναι συνήθως σε θέση να συνεχίσουν τη διερεύνηση μόνοι τους και ν' ανακαλύψουν νέους τρόπους, προκειμένου να συνδέσουν το περιεχόμενο του προγράμματος με τις διάφορες πτυχές της δικής τους εμπειρίας και γνώσης. Το πιο δύσκολο βήμα για τους περισσότερους συμμετέχοντες είναι η έναρξη της διεργασίας, αλλά το βήμα αυτό είναι απαραίτητο για την εξασφάλιση βαθιάς και στέρεης μάθησης.

Τρίτον, αυτές οι αξίες, εμπειρίες και γνώσεις, δεν είναι στο σύνολό τους κατάλληλες ή χρήσιμες για την απαιτούμενη μάθηση. Ό,τι είναι σωστό και χρήσιμο πρέπει να επιβεβαιωθεί και να ενισχυθεί και ό,τι δεν είναι σωστό χρειάζεται απομάθηση. Η εμπειρία από την εκπαίδευση ενηλίκων δείχνει ότι συχνά η απομάθηση που πρέπει να συντελεστεί είναι τόση όση και η νέα μάθηση και, λόγω της συναισθηματικής επένδυσης στα υπάρχοντα μοντέλα εμπειρίας και γνώσης, η διεργασία απομάθησης είναι ένα από τα δυσκολότερα έργα που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων.

Τέταρτον, αυτές οι εμπειρίες και γνώσεις (μερικές τις διαθέτει αποκλειστικά ο συμμετέχων και, ως εκ τούτου, είναι καινούριες για τον εκπαιδευτή) αποτελούν σημαντική πηγή για τη μάθηση και μπορούν να αξιοποιηθούν στην πορεία των εργασιών για τον εμπλουτισμό όλης της ομάδας. Μεγάλο μέρος νέου υλικού μπορεί να προέλθει από τους συμμετέχοντες παρά να τους παρουσιαστεί από τον εκπαιδευτή. Θεωρητικά, όλοι πρέπει να ξεκινάμε από το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι, αλλά, επειδή εκπαιδεύουμε ομάδες, αυτό δεν είναι πάντοτε δυνατό, εκτός εάν το συμβόλαιο μάθησης εξασφάλισε ότι η ομάδα θα είναι έως κάποιο βαθμό ομοιογενής. Πάντως, η αξιοποίηση των διαφόρων εμπειριών και γνώσεων όλων των μελών της ομάδας είναι απαραίτητη όχι μόνο προκειμένου να εξασφαλιστεί αποτελεσματική εκπαίδευση σε ατομικό επίπεδο, αλλά και επειδή θα συντείνει στη συνοχή της ομάδας και θα εμπλουτίσει όλα τα μέλη της.

#### ***4. Έρχονται συνήθως στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις***

Συχνά υποστηρίζεται ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα από κάποια αίσθηση ανάγκης. [...] αλλά εδώ οφείλουμε να επισημάνουμε ένα ή δύο σημεία. Πρώτον, δεν ισχύει πάντοτε ότι τα μέλη των ομάδων μας υποκινούνται από ανάγκες. Μερικά προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής ανάπτυξης, για παράδειγμα, περιλαμβάνουν συμμετέχοντες που έχουν λίγη ή καμία αίσθηση ανάγκης. Θα ήταν ίσως πιο χρήσιμο να λέγαμε ότι όλοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ένα σύνολο «προθέσεων», που για πολλούς μπορεί να συνδέεται με κάποια ανάγκη που αισθάνονται.

Δεύτερον, για όσους έρχονται πράγματι στα προγράμματα από επιθυμία ή ανάγκη, η κατάσταση είναι ορισμένες φορές συγκεχυμένη. Καμιά φορά ο συμμετέχων διακατέχεται από αόριστη αίσθηση ανησυχίας και δυσαρέσκειας. Ο λόγος συμμετοχής τον οποίο δηλώνει στους άλλους, ίσως και στον εαυτό του, δεν είναι ο πραγματικός. Πολλές φορές ο λόγος δεν σχετίζεται καθόλου με τη μάθηση, αλλά με τις κοινωνικές επαφές ή με την έξοδο από το σπίτι ή με την ικανοποίηση κάποιου τρίτου προσώπου (βάσει ορισμένων ερευνών, υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ της συμμετοχής ενηλίκων σε ορισμένες μορφές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των προβλημάτων στη συζυγική σχέση, για ν' αναφερθούμε σε ένα μόνο παράδειγμα). [...]

Στο ένα άκρο του φάσματος των προθέσεων του εκπαιδευόμενου είναι, επομένως, η ικανοποίηση κάποιας αόριστης και ατελώς διατυπωμένης αίσθησης ανάγκης. Στο άλλο άκρο βρίσκονται εκείνοι που συμμετέχουν από επιθυμία να αντιμετωπίσουν κάποιο σαφώς

διατυπωμένο πρόβλημα ή να μάθουν κάτι συγκεκριμένο που πιστεύουν ότι το χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στους κοινωνικούς ή επαγγελματικούς τους ρόλους – για παράδειγμα, να μάθουν κάποια ξένη γλώσσα για το ταξίδι που σχεδιάζουν, να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών για την εργασία τους ή για τον ελεύθερο χρόνο τους, να καταλάβουν τις διεργασίες ανάπτυξης των νηπίων, ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στα οικογενειακά τους καθήκοντα, να αποκτήσουν γνώση ενός από τα συστήματα διοίκησης, ώστε να μπορέσουν να διαδραματίσουν έναν πιο αποτελεσματικό ρόλο στην τοπική τους κοινωνία. Στην πορεία της συνεχιζόμενης ανάπτυξής τους, αυτοί οι άνθρωποι διαπιστώνουν ότι χρειάζονται κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα ή γνώση ή κατανόηση, που θα τους επέτρεπε να προσαρμοστούν καλύτερα σε μία ήδη υπάρχουσα ή σε μια νέα κατάσταση. Ακόμα και αυτοί που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για να αποκτήσουν «ένα χαρτί», κάποιο προσόν, και όχι για να μάθουν κάτι καινούριο, μπορεί να βρίσκονται εκεί έχοντας διαφορετικά κίνητρα. Για μερικούς, είναι προϋπόθεση για την εξασφάλιση της προαγωγής τους ή για την πρόσβαση σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Για άλλους είναι μέρος της επιδίωξης αυτοεπιβεβαίωσης, μια ανάγκη να πετύχουν κάποιο στόχο για τους εαυτούς τους. Μερικοί έρχονται αναζητώντας ενθάρρυνση, επιβεβαίωση της ικανότητάς τους να πετύχουν το στόχο. Υπάρχει μεγάλο φάσμα τέτοιου είδους επιθυμιών και προθέσεων. Αυτές οι επιδιώξεις, που συχνά είναι σαφέστατα αντιληπτές, είναι σχεδόν πάντοτε συγκεκριμένες και σημαντικές λόγω των ενδιαφερόντων που εμπεριέχουν, αν και συχνά η μάθηση αποβλέπει σε πιο μακροπρόθεσμη μελλοντική εφαρμογή.

Αυτά είναι λοιπόν τα δύο άκρα του φάσματος των προθέσεων των ενηλίκων: εκείνοι που έρχονται για να αποκτήσουν συγκεκριμένη μάθηση σχετική με το μοντέλο της ζωής τους, και εκείνοι που έρχονται για κοινωνικούς ή / και προσωπικούς λόγους ή από κάποια γενική, απροσδιόριστη αίσθηση ανάγκης. Στο μέσο βρίσκονται οι περισσότεροι, που έρχονται για να μάθουν κάποιο «θέμα». Σε αυτούς ανήκουν εκείνοι που θέλουν να μάθουν Ιστορία ή Μαγειρική ή Ζωγραφική ή Παρατήρηση Πουλιών, θέματα που είναι συγκεκριμένα, αλλά που δεν συνδέονται άμεσα με την αντιμετώπιση επείγοντος προβλήματος. Γι' αυτούς είναι ζήτημα ενδιαφέροντος, εμπλουτισμού του τρόπου ζωής τους.

Συχνά, δεν είναι δυνατόν να διαχωριστούν με σαφήνεια αυτές οι τρεις ομάδες. Ωστόσο, μπορούν να εξισωθούν λίγο έως πολύ με αυτό που ο C. O. Houle στο κλασικό έργο του *The Inquiring Mind* (Ο Διερευνητικός Νους) (1961) προσδιόρισε ως τους τρεις κύριους προσανατολισμούς του εκπαιδευόμενου ενηλίκου. Σε οποιαδήποτε κατάσταση εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστηρίζει, μερικοί από τους συμμετέχοντες *προσανατολίζονται προς κάποιο σκοπό*. Επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση για να πετύχουν κάποιον εξωτερικό στόχο, όπως είναι ένα πτυχίο ή μία προαγωγή, ή για να αντιμετωπίσουν κάποιο άμεσο πρόβλημα. Γι' αυτούς η μάθηση φαίνεται να τελειώνει όταν έχει επιτευχθεί ο στόχος (που συχνά είναι άσχετος προς τη μαθησιακή διεργασία).

Μία δεύτερη ομάδα περιγράφεται ως *προσανατολισμένη στην εκπαιδευτική δραστηριότητα*. Στα μέλη της αρέσει η ατμόσφαιρα της εκπαιδευτικής αίθουσας, βρίσκουν στις συν-

θήκες της εκπαίδευσης κάποιο νόημα για τον εαυτό τους, ανεξάρτητο από το περιεχόμενο ή το δηλωμένο σκοπό της δραστηριότητας. Συμμετέχουν γιατί κερδίζουν κάτι από την ομάδα πέρα από την ύλη του προγράμματος, επειδή ικανοποιείται μια σειρά αναγκών τους που είναι κυρίως προσωπικές ή / και κοινωνικές. Αυτοί οι άνθρωποι επιδιώκουν συχνά τη συνέχιση της δραστηριότητας, ακόμα και όταν το περιεχόμενο της μάθησης έχει αλλάξει. Μπορεί να περάσουν από πρόγραμμα σε πρόγραμμα αναζητώντας ικανοποίηση από τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή.

Η τρίτη ομάδα περιγράφεται ως *προσανατολισμένη στη μάθηση*. Τα μέλη της θεωρούν ως αυτοσκοπό τη γνώση ή τη δεξιότητα. Παρακολουθούν το θέμα από ενδιαφέρον γι' αυτό το ίδιο και θα συνεχίσουν να ενημερώνονται, ακόμα και χωρίς βοήθεια από κάποιο τυπικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. Σχήμα 14).

Οι συνέπειες για τον εκπαιδευτή από αυτές τις διαφορετικές προθέσεις καθεμιάς από τις τρεις ομάδες (και τόσων άλλων που βρίσκονται ανάμεσα σε αυτές τις τρεις θέσεις) είναι σημαντικές. Η ανταπόκριση κάθε ομάδας στις απαιτήσεις του μαθησιακού προγράμματος θα ποικίλλει. Όσοι συμμετέχοντες υποκινούνται να συμμετέχουν στο πρόγραμμα από κάποια αίσθηση εσωτερικής ανάγκης, μπορεί να εκφράσουν αγωνία, καμιά φορά ανάμεικτη με δισταγμό και αβεβαιότητα.

Κι αυτό γιατί η έννοια της ανάγκης είναι απειλητική, ταπεινωτική τόσο για τους εαυτούς μας όσο και για τους άλλους. Αυτή η αγωνία μπορεί να αποβεί χρήσιμο στοιχείο – μπορεί να προωθήσει τη μάθηση υπό τον όρο ότι δεν είναι υπερβολικά μεγάλη. Η διακριτική ενθάρρυνση της αίσθησης ανάγκης και, ιδιαίτερα, η προσπάθεια να εστιαστεί αυτή σε κάποιο συγκεκριμένο μαθησιακό σκοπό που μπορεί να συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών, συχνά αυξάνει την ετοιμότητα για μάθηση. Η ανάπτυξη μιας σαφέστερης αντίληψης για τη φύση του μαθησιακού έργου και για τη σχέση της διδακτέας ύλης με τα άμεσα ενδιαφέροντα του συμμετέχοντα, είναι σημαντικό προκαταρκτικό στοιχείο για τη χρησιμοποίηση του μαθησιακού προγράμματος στην ικανοποίηση τέτοιων αναγκών.

Εξάλλου, όσοι έχουν ως κίνητρο την επίτευξη κάποιου εξωτερικού στόχου (να δώσουν εξετάσεις, για παράδειγμα) δείχνουν συχνά μεγάλο ενθουσιασμό. Και σ' αυτή την περίπτωση επίσης, όσο πιο σαφής είναι η επίγνωση του σκοπού και της σημασίας που έχει η μελέτη του υλικού για την ικανοποίηση αυτού του σκοπού, τόσο εντονότερο είναι και το κίνητρο για μάθηση.

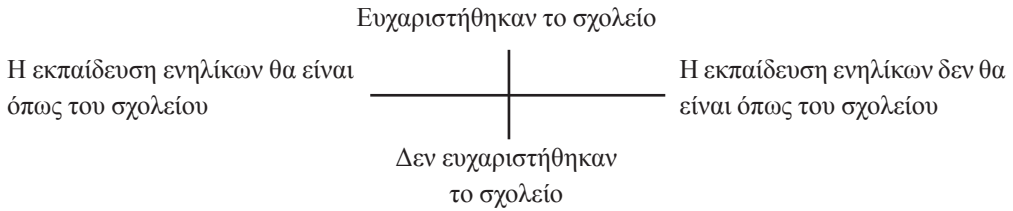


**ΣΧΗΜΑ 14:** Προσανατολισμοί μάθησης

<i>Προσανατολισμός</i>	<i>Προθέσεις</i>	<i>Μαθησιακή διεργασία</i>	<i>Συνέχεια στο τέλος του προγράμματος;</i>
Προσανατολισμός σε στόχο – τελικό αποτέλεσμα	Επίτευγμα / Αντιμετώπιση προβλήματος	Απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερης γνώσης σε συγκεκριμένες	Η διεργασία τερματίζεται με την «επιτυχή» ολοκλήρωση του προγράμματος περιωχές
Προσανατολισμός στη μάθηση	Ενδιαφέρον για το αντικείμενο	Μάθηση που καλύπτει όλα τα μέρη του αντικειμένου	Συνέχιση της μάθησης στο ίδιο ή σε σχετικό αντικείμενο
Προσανατολισμός στην εκπαιδευτική δραστηριότητα	Κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης (συχνά απροσδιόριστες)	Η ικανοποίηση των αναγκών βρίσκεται στην ίδια τη δραστηριότητα	Επιδιώκεται νέα κατάσταση ή δραστηριότητα

### **5. Έρχονται με ορισμένες προσδοκίες όσον αφορά την ίδια την εκπαίδευση**

Οι συμμετέχοντες ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έρχονται στα μαθησιακά προγράμματα με διάφορες προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία, με διάφορες στάσεις απέναντι γενικά στην εκπαίδευση. Αυτές βασίζονται συνήθως στην εμπειρία τους από τα σχολικά χρόνια και στην εκπαίδευση που έλαβαν (αν έλαβαν) από τότε που έφυγαν από το σχολείο. Η αντίληψη τού «τι είναι εκπαίδευση» και «σε τι αποβλέπει» ποικίλλει πολύ. Ορισμένοι ευχαριστήθηκαν τα σχολικά χρόνια και άλλοι όχι. Μερικοί εκπαιδευόμενοι υποθέτουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων θα είναι όπως αυτή του σχολείου. Υποθέτουν ότι θα διδαχτούν τα πάντα από κάποιον εκπαιδευτή που «τα ξέρει όλα». Υποθέτουν ότι θα επιστρέψουν στη *μαθητική κατάσταση* (statu pupillari) – έτσι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση και τη μάθηση. Άλλοι, πάλι, είναι πιο τολμηροί και θέλουν να ασχοληθούν μόνοι τους κατευθείαν με την ύλη που χειρίζονται. Μερικοί από αυτούς χαίρονται, γιατί η αίθουσα συνάντησης δε μοιάζει με τάξη σχολείου. Ακόμα και για πολλούς που ευχαριστήθηκαν τα σχολικά τους χρόνια, η αξία της εκπαίδευσης ενηλίκων συνίσταται συνήθως στο γεγονός ότι το περιεχόμενο και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται διαφέρουν από αυτές που βίωσαν στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 15).



Αυτές οι προσδοκίες έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στις εργασίες της ομάδας. Μερικοί τείνουν περισσότερο προς τη συμμόρφωση, ενώ άλλοι επιδιώκουν έως ένα βαθμό την ανεξάρτητη μάθηση. Μερικοί επιδιώκουν από την τυπική δομή ενός προγράμματος ενηλίκων την υποστήριξη προς αυτούς, αισθανόμενοι πιο άνετα όταν «διδάσκονται» – αν και μπορεί να αγωνιούν ως προς το κατά πόσο η ικανότητά τους να μαθαίνουν είναι αρκετή για την επίτευξη του σκοπού ή όχι. Μπορεί να νομίζουν ότι οι ικανότητές τους για μάθηση ατόνησαν από τότε που συμμετείχαν για τελευταία φορά σε εκπαίδευση (και αυτό μπορεί να ισχύει – καμιά φορά πρέπει να αφιερώσουμε χρόνο στους εκπαιδευόμενους για να τους τονώσουμε το ηθικό και, σε ορισμένα προχωρημένα προγράμματα, για να ενισχύσουμε τις δεξιότητές τους για τυπική μάθηση). Όσοι είχαν εμπειρία από εκπαίδευση επί μακρό χρονικό διάστημα, μπορεί να αναζητούν μια λιγότερο τυπική δομή ή να ανυπομονούν, επιθυμώντας να προχωρήσουν ταχύτερα. Πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν άνετα τη διδακτέα ύλη.

Συγκεκριμένα, και οι δύο κατηγορίες συμμετεχόντων έχουν ένα σύνολο *προσωπικών ορίων* σχετικά με το είδος της ύλης που μπορούν ή δεν μπορούν να καλύψουν. Οι περισσότεροι από εμάς πιστεύουμε ότι υπάρχουν ορισμένα θέματα που δεν μπορούμε ποτέ να μάθουμε, ότι δεν είναι συμβατά με τις δικές μας έμφυτες ικανότητες και τα ενδιαφέροντά μας. Είναι περίεργο ότι τόσοι εθελοντές ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εξακολουθούν να συμμετέχουν σε προγράμματα που περιέχουν πολλή ύλη, την οποία είναι πεπεισμένοι από την αρχή ότι δεν θα μπορέσουν να αφομοιώσουν. Μερικοί συμμετέχουν σε προγράμματα θρησκευτικού περιεχομένου, δηλώνουν, ωστόσο, ότι δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στη «Θεολογία». Άλλοι συμμετέχουν σε προγράμματα ζωγραφικής με την ακλόνητη πεποίθηση ότι δεν θα μπορέσουν ποτέ να μάθουν να ζωγραφίζουν. Η μάθηση τμημάτων αυτών των αντικειμένων δεν είναι γι' αυτούς. Περιορίζουν τους εαυτούς τους στο ρόλο του «θεατή», όπως, ίσως, έκαναν κατά καιρούς και στο σχολείο. Μπορεί να προβάλλουν ως δικαιολογία την ηλικία τους, χρησιμοποιώντας την ως πρόσχημα για να αιτιολογήσουν την αποτυχία τους που οφείλεται σε άλλους λόγους. Αντίστροφα, υπάρχουν αυτοί που αντιλαμβάνονται τη μύησή τους σε νέα θέματα ως πρόκληση, δύσκολη, αλλά όχι πέραν των μαθησιακών πηγών στις οποίες μπορούν να στηριχθούν.

Χρειάζεται να διερευνήσουμε σε ένα πρώιμο στάδιο του μαθησιακού προγράμματος αυτές τις αντιλήψεις σχετικά με τη σχολική εμπειρία, με τη μάθηση και τις προσδοκίες από την εκπαίδευση. Το χειρότερο που μπορεί να κάνουμε είναι να αντιμετωπίσουμε όλους τους συμμετέχοντες χωρίς διαφοροποιήσεις, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα με τον ίδιο τρόπο σε



όλους. Το πρόβλημα του εκπαιδευτή ενηλίκων, που αντιμετωπίζει μικτή ομάδα συμμετεχόντων, ενθαρρύνοντας όσους έχουν χαμηλούς αυτο-ορίζοντες και ικανοποιώντας τους αδύναμους με την ίδια τους την πρόοδο, είναι να κάνει συνεχώς επιλογές μεταξύ εναλλακτικών λύσεων, εξισορροπώντας τις ανάγκες της μιας υποομάδας με αυτές της άλλης, ενώ ταυτόχρονα να παραμένει πιστός στην ύλη του προγράμματος και στην ομάδα ως σύνολο.

### **6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα**

Εκτός από εκείνους τους ενήλικους (ακόμα είναι πολύ λίγοι), που για ένα σχετικά περιορισμένο χρονικό διάστημα συμμετέχουν σε προγράμματα πλήρους παρακολούθησης, οι ενήλικοι είναι εκπαιδευόμενοι μερικής παρακολούθησης. Η εκπαίδευση γι' αυτούς είναι ζήτημα δευτερεύοντος ενδιαφέροντος. Δεν είναι πρωταρχικό τους μέλημα. Επισκιάζεται αδιάκοπα από τις «πραγματικότητες» της ζωής: από την εργασία τους ή την έλλειψη εργασίας, την οικογενειακή τους κατάσταση, την κοινωνική τους ζωή, και από άλλα ανταγωνιστικά ζητήματα.

Οι ενήλικοι που έρχονται για να συμμετάσχουν στο μαθησιακό εγχείρημα προέρχονται από ένα σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον. Όλοι έχουν σχέσεις με γονείς, εταίρους, συναδέλφους και φίλους, και επιπλέον είναι εκπαιδευόμενοι. Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικοι δεν πρέπει να αποκοπούν από το περιβάλλον τους, αν θέλουμε να παραμείνει η μάθησή τους σχετική με αυτό και, επομένως, αποτελεσματική. Χρειάζεται να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας το σύνολο του πλαισίου μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι ζουν και χρησιμοποιούν τη νέα εκπαίδευση που απέκτησαν. Οι σπουδαστές σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορεί να μετατοπιστούν από την κατάσταση της ζωής τους, προκειμένου να συγκεντρωθούν στη μάθηση, αλλά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μερικής παρακολούθησης συνεχίζουν να ζουν μέσα στον κόσμο τους και να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν σ' εκείνον τον κόσμο.

Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον υπάρχουν παράγοντες που υποστηρίζουν τις μαθησιακές προσπάθειες, καθώς και άλλοι που τις αντιστρατεύονται. Όλα αυτά τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, τα οποία φέρνουν μαζί τους οι συμμετέχοντες, δεν αποτελούν εμπόδια. Μερικά δρουν υποστηρικτικά. Πράγματι, περίοδοι εντατικής μελέτης μπορούν δύσκολα να πραγματοποιηθούν χωρίς τον καθορισμό των δικτύων υποστήριξης που υπάρχουν γύρω από τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, και είναι προς όφελος τόσο του εκπαιδευτή όσο και του συμμετέχοντα η πλήρης αξιοποίηση αυτών των παραγόντων υποστήριξης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν το πρόγραμμα έχει σύντομη διάρκεια και δεν υποστηρίζεται από άλλες μελέτες, όπως συμβαίνει στα σχολεία και στα πανεπιστήμια. Ένα ταχύρρυθμο πρόγραμμα, μερικής παρακολούθησης και αποκομμένο από άλλες μαθησιακές δραστηριότητες, αποκτά στη ζωή πολλών συμμετεχόντων λιγότερη σημασία από αυτήν που έχει για τον εκπαιδευτή. Δεν πρέπει να μας εκπλήσσει αν η προσοχή των εκπαιδευομένων διασπάται καμιά φορά από πιο επείγοντα προβλήματα, όπως θέματα υγείας στην οικογένεια ή από κάποια δουλειά που παρέλειψαν να κάνουν ή από προβλήματα στην εργασία τους.

### **7. Έχουν διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης**

Οι ενήλικοι εμπλέκονται σε μια συνεχιζόμενη διεργασία διά βίου μάθησης και έχουν ήδη υιοθετήσει τρόπους για να ανταποκριθούν. Συχνά, δεν την αντιλαμβάνονται ως «μάθηση»

με την εκπαιδευτική έννοια του όρου, αλλά εκείνη υπάρχει παρ' όλ' αυτά. [...] αλλά στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε δύο σημεία: ότι καθένas από τους συμμετέχοντες έχει ήδη αναπτύξει έναν τρόπο για να μαθαίνει και ότι οι μαθησιακοί τρόποι που απαντώνται στις διάφορες ομάδες ενηλίκων ποικίλλουν.

Με το πέρασμα του χρόνου, καθένas από τους ενηλίκους εκπαιδευόμενους μας ανέπτυξε τις δικές του στρατηγικές και τα μοντέλα μάθησης που διαπίστωσε ότι τον βοηθούν να μαθαίνει ευκολότερα, ταχύτερα και αποτελεσματικότερα. Οι μαθησιακές αλλαγές δεν συντελούνται χωρίς προσπάθεια και η διεργασία ενδέχεται να είναι επίπονη. Απαιτεί επένδυση χρόνου και συναισθημάτων και αφού τελειώσει, κανείς δεν θέλει να την επαναλάβει. Συνεπώς, όλοι προσπαθούμε να βρούμε τρόπους για να μετριάσουμε τον κόπο, να περιορίσουμε το χρόνο που απαιτείται για την εκμάθηση του απαραίτητου νέου υλικού και να καταστήσουμε μόνιμα τα οφέλη που αποκομίσθηκαν. Η εμπειρία μάς δίδαξε ποιες στρατηγικές μπορούμε να υιοθετούμε για να πετυχαίνουμε αυτούς τους σκοπούς.

Καθένas από εμάς μαθαίνει με το δικό του τρόπο, βάσει των ιδιαίτερων ικανοτήτων και των εμπειριών του. Ορισμένοι είναι καλύτεροι από άλλους στα μαθηματικά. Μερικοί επινόησαν διάφορες μεθόδους απομνημόνευσης στοιχείων (διευθύνσεις, τηλεφωνικούς αριθμούς κ.λπ.). Άλλοι για να καταλάβουν κάτι καλύτερα, χρειάζονται να το δουν γραμμένο παρά να στηριχθούν στον προφορικό λόγο. Ειδικά στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, προβάλλουν διαφορές στην προσέγγιση όσον αφορά αυτό. Μερικοί εκπαιδευόμενοι χρειάζονται βιβλίο και εξασκούν τους φθόγγους με βάση γραπτές λέξεις, δυσκολευόμενοι να ανταποκριθούν στον προφορικό λόγο, ενώ άλλοι ανταποκρίνονται εύκολα στην προφορική διδασκαλία. Και οι δύο τρόποι είναι αξιόπιστες μέθοδοι εκμάθησης γλωσσών και δεν πρέπει να προσπαθούμε να αναγκάσουμε οποιονδήποτε εκπαιδευόμενο να υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο τρόπο μάθησης, επειδή εμείς τον προτιμούμε από κάποιον άλλο. Πρέπει λοιπόν να έχουμε κατά νου ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευόμενοι μας έχουν τους δικούς τους τρόπους για να αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές ανάγκες, και πρέπει να προσφέρονται οι ευκαιρίες για να τους εξασκούν, αν θέλουμε να συντελεσθεί νέα μάθηση.

Επίσης, διαφέρει ο ρυθμός μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Γενικά, στις γνωστικές περιοχές όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να επικαλεστούν βιώματα ή όπου μπορεί να έχουν άμεση εμπειρία της διδακτέας ύλης, τείνουν να μαθαίνουν γρήγορα, πολύ πιο γρήγορα από τους νέους, υπό τον όρο ότι το νέο υλικό δεν αντιπαράκειται στις γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει. Όμως, όπου έχουν λιγότερες εμπειρίες για να τις συνδέσουν με το νέο υλικό—ξένες γλώσσες, για παράδειγμα, ή πληροφορική—ιδιαίτερα αν απαιτείται πολλή απομνημόνευση, τείνουν να μαθαίνουν πιο αργά και συναντούν μεγαλύτερη δυσχέρεια στην εκμάθηση του υλικού απ' όση οι νεότεροι που βρίσκονται σε αντίστοιχη κατάσταση.

Αυτά τα θέματα είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας ως εκπαιδευτών. Υπάρχει μεγάλο φάσμα τρόπων μάθησης μέσα σε οποιανδήποτε ομάδα ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Χρειάζεται να βρούμε μεθόδους που θα δώσουν σε κάθε συμμετέχοντα πλήρες πεδίο για την εξάσκηση των δικών του ιδιαίτερων μαθησιακών μεθόδων και, κατά το δυνατόν, να μην επιβάλλουμε τη δική μας μέθοδο.

## 1.2 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

### ΜΕ ΔΥΟ ΛΟΓΙΑ

#### Βασικά εμπόδια στη μάθηση των ενήλικων εκπαιδευομένων

- Οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους.
- Οι συναισθηματικές εκδηλώσεις αρνητικών αυτο-εικόνων.
- Το άγχος.
- Συναισθηματικές δυσκολίες, όπως ο φόβος της αποτυχίας, η απροθυμία μάθησης, ο στενός αυτοορίζοντας της εξέλιξής τους, η αβεβαιότητα.
- Μηχανισμοί αυτοάμυνας για τη διατήρηση της εικόνας τους, όπως η φαντασίωση, η αναπλήρωση, η ταύτιση με τους άλλους, η προβολή των δικών τους παρορμήσεων, η εκλογίκευση των επιλογών τους, η απώθηση, η εξιδανίκευση.

Από μια άλλη οπτική, η Cross θεωρεί τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ως φραγμούς στη μάθηση και τα ομαδοποιεί σε τρεις κύριες κατηγορίες:

- Φραγμοί που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ενήλικοι.
- Φραγμοί που προκύπτουν από τα ίδια τα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Εσωτερικοί φραγμοί που προκύπτουν από τις στάσεις που μπορεί να έχουν απέναντι στους εαυτούς τους.

### ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

Rogers A., σελ. 273-292: «Τα εμπόδια στη μάθηση».

### ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ

Rogers A., σελ. 110-112: «Η ιδιαιτερότητα της μάθησης των ενήλικων».

### ΑΠΟ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

ALAN ROGERS, *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σελ. 273-292

## ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

*Τι μας εμποδίζει...;*

### Εντοπίζοντας το πρόβλημα

Όποιος έχει διδάξει ενηλίκους έχει συναντήσει περιπτώσεις ατόμων που δεν φαίνονται να είναι σε θέση να μάθουν τίποτα. Προκύπτει ένας σοβαρός φραγμός στη μάθηση. Εμείς οι ίδιοι έχουμε όλοι γνωρίσει αυτή την εμπειρία, να μην μπορούμε να κατανοήσουμε ή να κατακτήσουμε κάποια πλευρά του θέματος.

[...]

Είναι σημαντικό για εμάς να θυμόμαστε ότι αυτό που συζητάμε εδώ είναι οι φραγμοί στη μάθηση. Η Patricia Cross στη μελέτη της *Οι Ενήλικοι ως Εκπαιδευόμενοι* (1981), εντό-

πισε τρία βασικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι: φραγμοί που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, φραγμοί που προκύπτουν από τα ίδια τα μαθησιακά προγράμματα και, τέλος, εσωτερικοί φραγμοί που προκύπτουν από τις στάσεις που μπορεί να έχουν απέναντι στους εαυτούς τους. Μιλά όμως για «φραγμούς στη συμμετοχή» και όχι για φραγμούς στη μάθηση, εφόσον κάποιος συμμετέχει σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Και παρ' όλο που οι τρεις κατηγορίες που διακρίνει ισχύουν και ως εμπόδια στη μάθηση, όπως θα δούμε παρακάτω, η πρωταρχική εστίαση στη συζήτησή μας πρέπει να αφορά τους φραγμούς της προσωπικότητας, που εμποδίζουν μερικούς εκπαιδευόμενους –που θέλουν να μάθουν και παρακολουθούν τα μαθήματα κανονικά– από τη μάθηση.

### **Το εύρος του προβλήματος**

Εμπόδια στη μάθηση υπάρχουν και υπάρχουν επίσης αρκετοί λόγοι για την εμφάνισή τους· οι πιο σημαντικοί απ' αυτούς είναι παράγοντες της προσωπικότητας. Καλύπτουν ένα φάσμα που μπορεί στο ένα άκρο του να βρίσκονται οι παράγοντες που αποκαλούνται «συναισθηματικές μεταβλητές», ενώ στο άλλο άκρο του να βρίσκονται εκείνοι που αποκαλούνται «εννοιολογικές δυσκολίες». Στο ένα άκρο υπάρχουν οι εκπαιδευόμενοι που λένε: «Δεν θέλω να μάθω.» – όχι μόνο αυτοί που δεν έχουν κίνητρο, αλλά και αυτοί που θεωρούν τις δυσκολίες ανυπερβλήτες και παραιτούνται από τη μάθηση. Στο άλλο άκρο βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι που προσπαθούν με άγχος να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη διαδικασία ή μια ιδέα, αλλά δεν μπορούν να τη «χωρέσουν» στο νου τους μαζί με τις υπόλοιπες, να τη θυμηθούν ή να καταλάβουν πώς συνδέονται τα διάφορα τμήματα ενός θέματος. Από τη μια πλευρά, ψυχολογικοί παράγοντες εμποδίζουν την απόκτηση καινούριων δεξιοτήτων ή την αφομοίωση καινούριας γνώσης. Από την άλλη πλευρά, παρεμβάλλεται κάτι που θεωρείται ότι ανήκει στο ίδιο το θέμα ή στον τρόπο με τον οποίο το καινούριο υλικό σχετίζεται με την ήδη υπάρχουσα γνώση. Και τα δύο αυτά άκρα προέρχονται τελικά από την ίδια αιτία: τους φραγμούς που θέτει η προσωπικότητα μπροστά στην αλλαγή.

Υπάρχουν κι άλλοι λόγοι για τους οποίους κανείς δεν μαθαίνει και είναι οι πρώτοι από τους οποίους μπορούμε να απαλλαγούμε. Μερικά εμπόδια στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και εννοιών προκύπτουν από *φυσικές αλλαγές*. Για παράδειγμα, η επιδεξιότητα ή η όραση και η ακοή, που χειροτερεύουν, αποτελούν αιτίες για πολλές αποτυχημένες απόπειρες για μάθηση. Συνηθέστερα όμως και σημαντικότερα είναι τα άμεσα και πολλές φορές προσωρινά *καταστασιακά αίτια*. Φυσικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η δίψα, η κακή υγεία, ή η κούραση ή άλλες έγνοιες (χρήματα, οικογενειακές ανάγκες, επαγγελματικά προβλήματα κ.λπ.) ίσως επιβαρύνουν τους εκπαιδευόμενους. Πόσες τάξεις ενηλίκων διαλύθηκαν εξαιτίας του εκπαιδευτή ή του εκπαιδευόμενου, γιατί ο ένας απ' αυτούς μόλις θυμήθηκε κάποια δουλειά που αμέλησε να κάνει, κάποια δέσμευση που δεν εκπλήρωσε και το μυαλό αφοσιώνεται στο να εφεύρει δικαιολογίες για εκείνον που θίγεται από τις παραλείψεις αυτές; Άλλοι καταστασιακοί παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με τις τάξεις ενηλίκων μπορεί να είναι ότι η αίθουσα έχει πολλή ζέστη ή πολύ κρύο, πολύ φως ή πολύ σκοτάδι, πολλά άτομα, πολύ καπνό ή ανεπαρκή εξοπλισμό (για παράδειγμα, άβολα καθίσματα), ή ότι υπάρχουν πολλοί περισπασμοί που εμποδίζουν τη συγκέντρωση. Υπάρχουν

επίσης εμπόδια που οφείλονται στις *κακές σχέσεις* εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ή μεταξύ των εκπαιδευόμενων, ή στην αποτυχία του εκπαιδευτή να επικοινωνήσει σωστά με τους εκπαιδευόμενους.

Όλα αυτά, αν και δεν είναι ασήμαντα ή σπάνια, μπορεί να αντιμετωπιστούν αρκετά εύκολα, εφόσον εντοπιστούν. Τα στοιχεία δείχνουν ότι αυτοί οι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες αποτελούν περισσότερο δυσχέρειες παρά φραγμούς. Σπανίως λειτουργούν μόνοι τους. Συνήθως παρέχουν υλικό για τη συνέχιση της λειτουργίας άλλων μηχανισμών. Η διάσπαση από μόνη της λ.χ. σπάνια αποτελεί φραγμό στη μάθηση, αλλά λειτουργεί όταν άλλοι φραγμοί αρχίζουν να επενεργούν. Χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευόμενο, για να εμποδιστεί η μάθηση και δεν παρεμποδίζουν τη μάθηση από μόνοι τους.

Αυτό, φυσικά, δεν σημαίνει ότι οι καταστασιακοί φραγμοί στη μάθηση είναι ασήμαντοι. Είναι πιο σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αποτελούν τμήμα ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και ότι οι γνώσεις και οι αξίες τους έχουν ρίζες και δημιουργούνται διαρκώς μέσα στο περιβάλλον αυτό. Δεν είναι ψυχικά απομονωμένοι από το συγκεκριμένο περιβάλλον, είναι όλοι κοινωνικά όντα. Και αυτό το περιβάλλον ταυτόχρονα βοηθά και παρεμποδίζει: συχνά αποτελεί αιτία για τη δημιουργία μαθησιακής ανάγκης, αλλά επίσης και πολλά εμπόδια στις μαθησιακές αλλαγές μπορεί να οφείλονται σ' αυτό. Από το περιβάλλον αυτό οι εκπαιδευόμενοι θα φέρουν στο μαθησιακό επεισόδιο, το οποίο οικοδομούμε γι' αυτούς αλλά και μαζί μ' αυτούς, τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν συσσωρεύσει για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Έτσι, παρόμοιες καταστασιακές δυσχέρειες ενισχύουν τους φραγμούς που θέτει η προσωπικότητα, στους οποίους πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας, εκείνους τους μαθησιακούς φραγμούς που υπάρχουν για τον ενεργητικό και με κίνητρο συμμετέχοντα, ακόμα και μέσα σ' ένα περιβάλλον που ευνοεί τη μάθηση. Αν και όλοι οι φραγμοί προέρχονται από την ίδια ψυχολογική και συναισθηματική «υστέρηση», είναι ωστόσο χρήσιμο να κάνουμε το διαχωρισμό ανάμεσα σ' εκείνους που σχετίζονται περισσότερο με προϋπάρχουσες γνώσεις και σ' εκείνους που προκύπτουν από παράγοντες της προσωπικότητας.

[...]

### **Προϋπάρχουσες γνώσεις**

Είδαμε πως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν αρκετά πράγματα για το αντικείμενο που σπουδάζουν, συχνά περισσότερα απ' όσα νομίζουν ότι ξέρουν. Οι εκπαιδευόμενοι στη Μεσαιωνική Αγγλική Ιστορία συχνά διαβεβαιώνουν ότι δεν γνωρίζουν τίποτε για το αντικείμενο, αλλά δεν είναι πολύ δύσκολο να τους εκμαιεύσουμε μια σειρά από ονόματα, όπως: Ρομπέν των Δασών και το Δάσος του Σέργουντ, ο Μαύρος Ιππότης και ο Μαύρος Θάνατος, καθώς επίσης και σαφείς αναφορές στο Βιβλίο της Δευτέρας Παρουσίας, στις Σταυροφορίες και στον Πόλεμο των Ρόδων. Οι περισσότεροι θα έχουν επισκεφτεί μια μεσαιωνική ενοριακή εκκλησία, αν όχι ένα κάστρο ή ένα μοναστήρι. Οποιαδήποτε θεώρηση της μεσαιωνικής ιστορίας που δεν αναφέρεται σ' αυτά και δεν προσπαθεί να τους δώσει νόημα συνδέοντάς τα μ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, μπορεί να μην αποδειχτεί ικανοποιητική για τους εκπαιδευόμενους. Πράγματι, στα θέματα αυτά που παρέχονται από τα μέλη της ομάδας

μπορούν να «αγκιστρωθούν» τα περισσότερα ζητήματα του κύκλου των μαθημάτων. Οι εκπαιδευόμενοι τότε θα δουν ότι βοήθησαν στη συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος. Το ίδιο ισχύει για την ξυλογλυπτική, τη γυμναστική, το μανάτζμεντ και τα μαθήματα γραφής και ανάγνωσης. Οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν ήδη κάποιες εμπειρίες, άμεσες ή έμμεσες, στα θέματα αυτά.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη επενδύσει συναισθηματικό κεφάλαιο για την απόκτηση αυτής της γνώσης και εμπειρίας. Και δαπανούν ακόμα περισσότερο, για να υπερασπιστούν την ακεραιότητα αυτής της γνώσης, συνεπώς οι καινούριες μαθησιακές αλλαγές μπορεί μερικές φορές να βρουν σθεναρή αντίδραση. Έτσι, ένας φραγμός προέρχεται από τη *συναισθηματική επένδυση που κάνουμε στη γνώση*. Όλοι μαθαίνουμε από μια αυθεντία -ένα πρόσωπο ή ένα βιβλίο- στην οποία απονέμουμε τον τίτλο του «σημαντικού άλλου». Οποιαδήποτε αμφισβήτηση αυτού του υλικού που κατέχουμε ήδη, των γνώσεων που ήδη έχουμε, εμπεριέχει είτε μια αμφισβήτηση του «σημαντικού μας άλλου» (μπορεί να είναι η μητέρα, ο πατέρας, ο δάσκαλος ή κάποια άλλη σεβαστή αυθεντία), είτε μια αμφισβήτηση της κρίσης μας (*επιλέξαμε να βασιστούμε στο πρόσωπο, στο βιβλίο, στο περιοδικό ή στην εφημερίδα αυτή, γιατί αυτό φαινόταν λογικό*) ή και των δύο. Δύο αντιδράσεις γεννώνται. Σύμφωνα με την πρώτη, οι εκπαιδευόμενοι που αμφισβητούνται θα επιδιώξουν να υπερασπιστούν τις γνώσεις τους μέσω της χρήσης «μηχανισμών παραίτησης». Σύμφωνα με τη δεύτερη, οι εκπαιδευόμενοι θα επιδιώξουν να υπερασπίσουν την αυτοεικόνα τους μέσω της χρήσης «μηχανισμών άμυνας του εγώ». Θα τα αναλύσουμε και τα δύο στη συνέχεια.

Μια δεύτερη αιτία τέτοιων φραγμών είναι οι *προκαταλήψεις*. Αυτές μπορούμε να τις ορίσουμε ως «*απόψεις που ενστερνιζόμαστε, βασισμένες ίσως εν μέρει στη γνώση, και τις οποίες είμαστε απρόθυμοι να εξετάσουμε λεπτομερώς*». Συχνά αυτό συμβαίνει ακριβώς γιατί υποπτευόμαστε ότι δεν έχουν σταθερές βάσεις. Ίσως ακόμα να οφείλεται στο ότι ο φόβος των άλλων μάς εμποδίζει να υποβάλλουμε τις προκαταλήψεις σε *ανάλυση*, γιατί μπορεί να αναγκαστούμε να εγκαταλείψουμε τις απόψεις που δημόσια έχουμε υιοθετήσει. Οι προκαταλήψεις αποτελούν μια μορφή αυτού που αποκαλείται «*υπερβεβαιότητα*», μια κατάσταση που οδηγεί σε στερεοτυπικές αντιδράσεις. Οι πιο γνωστές μορφές προκαταλήψεων είναι οι φυλετικές, θρησκευτικές ή ιδεολογικές εχθρότητες. Οι πιο επικίνδυνες είναι οι σεξουαλικές, οι κοινωνικές, ή οι πολιτισμικές.

Μια τρίτη αιτία τέτοιων φραγμών εμφανίζεται συχνά σε αυτούς που είναι *δέσμιοι της συνήθειας*. Πρόκειται για άτομα που έχουν παραδοσιακά πρότυπα σκέψης ή πράξης, για λόγους που οφείλονται όχι μόνο στην αναζήτηση της ασφάλειας, αλλά και στον υπέρμετρο σεβασμό του παρελθόντος. Επίσης, η *ανάγκη για συμμόρφωση* που έχουν ορισμένα άτομα είναι υπερβολικά έντονη. Αυτά τα άτομα προσκολλώνται στους υπάρχοντες τρόπους και στις κρατούσες αντιλήψεις για όσον καιρό θεωρούν ότι πρόκειται για τους τρόπους και τις απόψεις της πλειονότητας. Ακόμα μια φορά, στη βάση αυτών των αντιδράσεων, βρίσκονται συναισθηματικές επενδύσεις.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδηγούν ορισμένους από τους εκπαιδευόμενους να αντιστέκονται στις μαθησιακές αλλαγές. Προσκολλώνται σε προϋπάρχουσες γνώσεις και στάσεις και τους είναι δύσκολο να αφομοιώσουν την καινούρια ύλη ή τουλάχιστον να την εναρμο-



νίσουν μ' αυτήν που ήδη κατέχουν. Έτσι, υιοθετούν μηχανισμούς, συνηθέστερα την «παραίτηση», σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν αυτά που ήδη έχουν.

### **Μηχανισμοί παραίτησης**

Υπάρχουν πολλοί τρόποι παραίτησης από μια κατάσταση. Ο πιο προφανής (όχι απαραίτητα ο πιο συνηθισμένος) είναι η φυσική παραίτηση. Ο συμμετέχων σταματά να έρχεται στην ομάδα. Οι πιο συνηθισμένοι είναι οι παρακάτω:

- *Στεγανοποίηση* – οι εκπαιδευόμενοι κρατούν τις γνώσεις τους σε «ερμητικά κουτιά». Δημιουργούν ξεχωριστά πρότυπα, τα οποία δεν αγγίζουν το ένα το άλλο, αλλά από τα οποία αντλούν ανάλογα με τις συνθήκες. Αυτό είναι ιδιαίτερα προσφιλές σε άτομα που έχουν εκτεθεί για πολύ καιρό στο επίσημο σύστημα εκπαίδευσης με τις ξεχωριστές του «σχολές» της ιστορίας, γεωγραφίας, μαθηματικών, κ.λπ. Και άλλοι όμως εμπλέκονται σ' αυτήν την πρακτική.
- *Αυθεντία-αυταρχισμός* – η χρήση γνωμικών και ο υπερβολικός σεβασμός στην αυθεντία. Μερικοί εκπαιδευόμενοι ανατρέχουν σε βιβλία (*το σύνδρομο της Βρετανικής Εγκυκλοπαίδειας*), ή, αν δουν κάτι τυπωμένο, θεωρούν ότι «Πρέπει να είναι αληθινό.». Αμφισβητούν τις καινούριες γνώσεις, αν στερούνται αυθεντίας. Άλλοι παραπέμπουν στα λόγια ατόμων τα οποία εμπιστεύονται ως την υπέρτατη πηγή σοφίας: «Αφού το λένε αυτοί, το πιστεύουμε.».
- *Φυγή από την πραγματικότητα* – η ονειροπόληση, η έλλειψη προσοχής, είναι πιο πιθανό να είναι μηχανισμοί παραίτησης παρά οτιδήποτε άλλο. Αυτό μπορεί να ελεγχθεί, γιατί ο μηχανισμός παραίτησης είναι πολύ επιλεκτικός ως προς την προσοχή και την αντίληψη. Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν οτιδήποτε υποστηρίζει τα πρότυπα που ήδη έχουν και απλώς δεν ακούνε οτιδήποτε τα αντικρούει.

Οι ευφείς εκπαιδευτές θα αναγκαστούν να παραδεχτούν ότι υπάρχουν και άλλοι μηχανισμοί παραίτησης. Οι εκπαιδευτές είναι και εκείνοι επιλεκτικοί ως προς αυτό που παρατηρούν. Εμείς οι ίδιοι συχνά αγνοούμε εκείνα τα πράγματα που αντικρούουν την άποψή μας για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους της ομάδας μας, ότι δηλαδή έχουν καλές προθέσεις, ισχυρά κίνητρα και είναι ευφείς φίλοι – ή, εναλλακτικά, ότι είναι βαρετοί και απρόθυμοι. Θα πρέπει διαρκώς να εξετάζουμε τους εαυτούς μας, ώστε να έχουμε επίγνωση για το τι αντιλαμβανόμαστε και τι μας διαφεύγει.

### **Απομάθηση**

Για να επεξεργαστούμε το πρόβλημα των γνώσεων, συνηθειών ή στάσεων που έχουν ήδη οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να ασχοληθούμε με την έννοια της απομάθησης. Λέγεται κατά καιρούς ότι για τους ενήλικους η διαδικασία του να ξεμάθουν είναι εξίσου σημαντική με τη διαδικασία του να μάθουν· ότι όλοι οι συμμετέχοντες στις μαθησιακές δραστηριότητες ενηλίκων έχουν τόσα πολλά να ξεμάθουν, όση είναι η καινούρια ύλη που πρέπει να μάθουν. Δεν μπορούμε να ξέρουμε για κάθε εκπαιδευόμενο ακριβώς σε ποια σημεία η καινούρια ύλη συγκρούεται με ήδη υπάρχοντα πρότυπα, αλλά η παρατήρηση του τρόπου αντίδρασης των εκπαιδευόμενων στο νέο υλικό αποκαλύπτει πολλά στον ευαίσθητο εκπαιδευτή.

Για να διδαχθεί σωστά η καινούρια ύλη, πρέπει να συνδυαστεί με τις παλαιότερες γνώσεις και να μην τοποθετηθεί απλώς επάνω στα ήδη υπάρχοντα πρότυπα, χωρίς να τα αλλάζει. Ίσως αυτό συνεπάγεται ότι δεν πρέπει απλώς να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αποκτήθηκε. Αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν έχουμε να αντιμετωπίσουμε τους πολλούς παλιούς μύθους που αφθονούν μέσα σε όλα τα θέματα, τόσο σ' εκείνα που είναι προσανατολισμένα προς την απόκτηση δεξιοτήτων όσο και σ' αυτά που είναι στραμμένα προς την κατανόηση. Η αυταρχική άρνηση των παραδοσιακών πρακτικών ή άλλων γνώσεων θα αντιπαρατεθεί στις απόψεις στις οποίες μπορεί να έχουν γίνει σημαντικές συναισθηματικές επενδύσεις.

Για να δώσουμε ένα παράδειγμα: ας υποθέσουμε ότι ως εκπαιδευτές θεωρούμε σημαντικό να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι την «αλήθεια» σχετικά με τις διηγήσεις για τη Γέννηση του Χριστού. Τότε θα έλθουμε σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ιστορίες για τους «τρεις μάγους» που ήλθαν από την Ανατολή φέρνοντας δώρα στο βρέφος. Οι υπάρχουσες πληροφορίες που κομίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι θα θεωρηθούν «ανακριβείς». Μπορούμε να ακολουθήσουμε ένα πλήθος στρατηγικών:

- Μπορούμε να *πούμε* στους εκπαιδευόμενους ότι δεν ήταν μάγοι και ότι, πιθανόν, δεν ήταν τρεις. Μια τέτοια δήλωση θα αξιολογηθεί και μπορεί ακόμα και να γίνει αποδεκτή από σεβασμό στην ειδικότητά μας, θα τοποθετηθεί όμως σε μια ασταθή θέση, επάνω από τη γνώση που έχει αποκτηθεί προηγουμένως, γιατί δεν αμφισβητεί την πηγή αυτής της πληροφόρησης. Μέσα σε τρία-τέσσερα λεπτά οι εκπαιδευόμενοι θα συζητούν και πάλι για τους «τρεις μάγους».
- Μπορούμε να τους *δείξουμε* τις αφηγηματικές περιγραφές στην Καινή Διαθήκη που μιλούν για «κάποιους μάγους» (μάντις ή σοφούς άνδρες), που δεν ήταν «τρεις» ούτε «μάγοι». Μια τέτοια αναφορά θα δώσει το έναυσμα για πιο σοβαρή σκέψη και θα πειστούν μερικοί. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευόμενους σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα θα μιλούν και πάλι για «τρεις μάγους». Δεν θα έχουμε καταφέρει να αμφισβητήσουμε το βάρος της παράδοσης και της συναισθηματικής ατμόσφαιρας της παιδικής ηλικίας, της οικογένειας, του εορτασμού των Χριστουγέννων, που σταθερά ενισχύεται από τις χριστουγεννιάτικες κάρτες, τα κάλαντα και τα σχετικά, τα οποία στο σύνολό τους έχουν δημιουργήσει μια προσκόλληση στην ιδέα των «τριών μάγων».
- Ο μόνος επιτυχημένος τρόπος για να επιτευχθεί η καινούρια μάθηση θα είναι μέσω μιας διαδικασίας απομάθησης. Αυτό θα έχει να κάνει με το να δούμε κατ' αρχάς πώς γεννήθηκαν οι δύο ιδέες («τρεις» και «μάγοι»). Μόνο εφόσον ο εκπαιδευόμενος *κατάλαβει πώς άλλαξε* η περιγραφή των επισκεπτών στις αφηγήσεις αυτές, θα επέλθει μεγάλη αλλαγή στη γνώση και στις στάσεις: πώς η φράση στους Ψαλμούς ότι «μάγοι από την Ανατολή θα φέρουν δώρα» αναφέρεται στην Πρωτοχριστιανική Εκκλησία· πώς οι πρώιμες αναπαραστάσεις των μάγων στις εικόνες και τα μωσαϊκά με τους μακρείς χιτώνες ερμηνεύθηκαν από τους μεταγενέστερους ως ενδείξεις βασιλικής εικονογραφίας, πώς το γεγονός ότι υπήρχαν τρία δώρα οδήγησε στην υπόθεση ότι υπήρχαν τρεις ταξιδιώτες κ.λπ. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι θα κατανοήσουν τις διεργασίες που βρίσκονται πίσω από τον τρόπο μετασχηματισμού αυτών των ιστοριών και θα ανα-



διαμορφώσουν τις παραδοσιακές τους απόψεις. Θα κατανοήσουν τη διαρκή ενίσχυση της λανθασμένης γνώσης στις πραγματικές της διαστάσεις και όταν οι ίδιοι ξανασυναντήσουν αναφορές για τους «τρεις μάγους», ένα μέρος του εαυτού τους δεν θα παρουσηθεί, έχοντας την εσωτερικευμένη βεβαιότητα ότι τώρα γνωρίζει βαθύτερα. Θα δουν την ιστορία όπως είναι, ως ένα μεταγενέστερο μύθο, ακίνδυνο, αλλά λανθασμένο.

Αυτό είναι ένα τετριμμένο παράδειγμα, στο οποίο δεν χρειάζεται να επιμεινουμε περισσότερο. Ίσως το συγκεκριμένο παράδειγμα απομάθησης είναι ανάλογο με την αναθεώρηση των παραδοσιακών ιστοριών για τον Ρομπέν των Δασών και το σερίφη του Νότιγγαμ. Ο καθένας όμως κάποτε θα χρειαστεί να καταφύγει στη διαδικασία της απομάθησης για κάποια παραδοσιακή αλλά αναποτελεσματική ή ακόμα και επιβλαβή διεργασία, δεξιότητα ή γνώση. Δεν είναι αρκετό να κάνουμε αυταρχικές αναφορές γεγονότων ή να δίνουμε εντολές, γιατί τίποτα από αυτά δεν θα υπερνικήσει το βάρος της παράδοσης, που είναι συνδυασμένο με τη σύγχρονη πρακτική. Στις περισσότερες περιπτώσεις η διεργασία είναι παρόμοια μ' αυτήν που εκθέσαμε παραπάνω. Η λιγότερο ικανοποιητική και ασταθέστερη μέθοδος επεξεργασίας τέτοιων λανθασμένων απόψεων είναι αυτή της δημιουργίας μιας καινούριας αυθεντίας, που συνίσταται στην εναπόθεση καινούριας γνώσης επάνω στην παλιά, χωρίς να επιφέρονται αλλαγές σε αυτήν ή χωρίς να συνδέεται το παλιό με το καινούριο. Ένας καλύτερος τρόπος είναι να εξεταστεί η βάση της παλιάς (λανθασμένης ή ανεπιθύμητης) γνώσης και της νεότερης (επιθυμητής) γνώσης. Κι αυτό όμως, θα καταλήξει σε σύγκρουση αυθεντιών. Η πιο αποτελεσματική διαδικασία απομάθησης είναι όχι η απευθείας αντίκρουση, αλλά η «μακρύτερη οδός» τού να βοηθηθεί ο εκπαιδευόμενος να εξετάσει πώς προήλθε το λανθασμένο πρότυπο και πώς έχει ενισχυθεί μέσω της μακρόχρονης αποδοχής και χρήσης. Η απομάθηση είναι μια δύσκολη και μακροχρόνια διεργασία, αλλά και ουσιαστικό τμήμα της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

### **Συναισθηματικοί παράγοντες**

Μερικές φορές το πρόβλημα δεν είναι η προϋπάρχουσα γνώση που παρεμποδίζει τη μάθηση, αλλά η ανικανότητα ή η άρνηση για μάθηση. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, υπεισέρχεται ακόμα ένα σύνολο παραγόντων: συναισθηματικές εκδηλώσεις αρνητικών αυτοεικόπων και εμμονή σε μερικές απ' αυτές (στην περίπτωση αυτή είναι δυνατόν να τις θεωρήσουμε ως μόνιμα χαρακτηριστικά προσωπικότητας), καθώς και παράγοντες που προσδιορίζονται καταστασιακά (μπορούμε να τους ονομάσουμε «συναισθηματικές μεταβλητές»). Ο πιο σημαντικός και συνηθισμένος από αυτούς, ειδικά στους ενηλίκους, είναι το *άγχος*.

### **Άγχος**

Το *άγχος* αποτελεί χαρακτηριστικό πολλών ενηλίκων εκπαιδευομένων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων θα το συναντήσουν στους εκπαιδευόμενους τους σε κάποια φάση. Πρόκειται για πολυποίκιλο φαινόμενο. Φαίνεται ότι αποτελείται από δύο κύρια στοιχεία: το φόβο για τις έξωθεν επιβλημένες απαιτήσεις που θεωρούνται απειλητικές απ' τη μια πλευρά, και την ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης, δηλαδή την έλλειψη αυτοεκτίμησης, από την άλλη πλευρά.

Το άγχος έχει πολλά αίτια. Μπορεί να οφείλεται στη συνειδητοποίηση της διαδικασίας της γήρανσης, της φυσικής κόπωσης και της ελαττούμενης ισχύος της μνήμης και της συγκέντρωσης. Μπορεί ακόμα να οφείλεται στην αρνητική αυτοεικόνα, στην πολύ μεγάλη αίσθηση ανάγκης, στο φόβο της αποτυχίας ενώπιον της ομάδας, στην εκθείαση των άλλων ως «καλύτερων» ή «καλύτερα μορφωμένων»:

Μας είπαν ότι επρόκειτο να κάνουμε μια ελεύθερη συζήτηση και ότι θα έπρεπε να πάρουμε όλοι μέρος. Αυτό δεν ήταν πρόβλημα για εκείνους που είχαν πάει στο σχολείο πιο πρόσφατα από μένα, εγώ όμως ήμουν μια απλή νοικοκυρά την προηγούμενη εβδομάδα και αμέσως κατάλαβα ότι με κανένα τρόπο δεν θα μπορούσα να αρθρώσω λέξη. *Ημουν σύγουρη* ότι θα έλεγα κάτι ανόητο.

(αναφέρεται στο Rogers 1977)

Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί όταν προκαλούμε τέτοιες στάσεις σε αυτούς που συμμετέχουν στις ομάδες ενηλίκων. Στη δημιουργία υπερβολικού άγχους μπορεί να παίξει ρόλο, ανάλογα με την περίπτωση, ο φόβος μήπως απογοητεύσουμε κάποιον (συχνά τον εκπαιδευτή, είτε ως φίλο είτε ως αυθεντία), η αξιολόγηση των ικανοτήτων και της κρίσης μας ως «πολύ χαμηλών», η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό μας, η αντίληψη ότι το να παραδεχτούμε τις ανάγκες μας συνεπάγεται ότι είμαστε λιγότερο ενήλικοι ή ότι με το να γίνει κάποιος εκπαιδευόμενος, απορρίπτει τη συντροφιά των ενηλίκων (σύμφωνα με την άποψη ότι η «εκπαίδευση» προορίζεται για τα παιδιά, ότι πρόκειται για διαδικασία μύησης που στην περίπτωσή μας δεν πέτυχε την πρώτη φορά κι έτσι πρέπει να «ξαναγυρίσουμε» σ' αυτήν, εμπλεκόμενοι στην επανορθωτική εκπαίδευση των ενηλίκων), ακόμα και η άρνηση του ρόλου του ενηλίκου. Γενικά, αυτά τα άτομα βλέπουν τους εαυτούς τους ως την αιτία της «αποτυχίας» τους: *«Αντί να θεωρούν τους εαυτούς τους θύματα ενός ανεπαρκούς και ετοιμόρροπου συστήματος, θεωρούν τους εαυτούς τους αποτυχημένους στην εκπαίδευση.»* (Rogers 1977). Έτσι, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι απευθύνεται σε αποτυχημένους, σ' εκείνους που είχαν χαμηλή απόδοση στο σχολείο, που ποτέ δεν αξιοποίησαν το σύστημα αρχικής εκπαίδευσης και που πρέπει να επιστρέψουν σ' ένα σύστημα που βασίζεται στη μαθητική νοοτροπία και την εξάρτηση και που έρχεται σε αντίθεση με την ενηλικιότητα και την υπευθυνότητα.

Το άγχος δεν περιορίζεται στους ενήλικους εκπαιδευόμενους «δεύτερης ευκαιρίας». Μπορεί να λειτουργήσει σε πολλές άλλες μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων, τόσο στην επίσημη όσο και στην ανεπίσημη μορφή της. Οι εκπαιδευτές που επιλέγονται για κύκλους σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, οι διοικητές νοσοκομείων που χρειάζεται να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και προσεγγίσεις στο έργο τους, οι κοινωνικοί λειτουργοί που προσπαθούν να αντιληφθούν τις καινούριες τάσεις της κοινωνίας, οι ενήλικοι που εισέρχονται σε πιστοποιημένους κύκλους σπουδών πλήρους ωραρίου κ.λπ. – όλοι αυτοί μπορεί να βιώνουν την αμφιβολία για το αν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν σε αυτά που απαιτούνται. Ίσως η αμφιβολία δεν λάβει την ακραία μορφή της υπερβολικής ανησυχίας που περιγράψαμε παραπάνω, μπορεί όμως να είναι παρούσα με κάποια άλλη μορφή. Το άγχος κορυφώνεται τις στιγμές της αξιολόγησης: εξετάσεις, υποβολή εργασιών στην κρίση του εκπαιδευτή ή

άλλων μελών της ομάδας. Τότε κορυφώνεται η συνειδητοποίηση αυτού που θεωρείται ως έλλειψη εκπαιδευτικών δεξιοτήτων: «Μπορώ να κάνω αυτή την εργασία, αλλά όχι εκείνη.», «Μπορώ να μιλήσω γι' αυτήν, αλλά δεν μπορώ να τη γράψω.». Η αβεβαιότητα για τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση της εργασίας επαυξάνει την ανησυχία. Και εκείνοι που θεωρούν την εκπαίδευση ως βασικό εργαλείο στην επίτευξη στόχων πέρα από την ίδια τη μάθηση, θα δυσανασχετήσουν για την «απώλεια χρόνου».

Οι υπερβολικά αγχώδεις ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν εμπιστεύονται τους εαυτούς τους και έτσι στρέφονται προς την αυθεντία για καθοδήγηση. Όπως παρατηρήσαμε ωστόσο, το άγχος μπορεί να χρησιμεύσει για την απόκτηση κινήτρου για ορισμένες εργασίες [...], ειδικά για εκείνες που απαιτούν απομνημόνευση, εμμονή στην εφαρμογή, καθώς και «δεκτική» μάθηση. Το άγχος μπορεί να βοηθήσει την απόδοση, ειδικά στις εργασίες όπου παίζουν ρόλο οι παραδοσιακές απαντήσεις. Τελικά, το άγχος στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι πολύ έντονο, διαφορετικά ο ενήλικος δεν θα είχε έλθει ποτέ στη μαθησιακή ομάδα. Από την άλλη όμως πλευρά, το άγχος μπορεί να παρεμποδίσει ακόμη και την κατάκτηση νέων κινητικών δεξιοτήτων. Παρεμβάλλεται, εμποδίζοντας την πρωτότυπη σκέψη. Οι εργασίες που απαιτούν κάποιο βαθμό κριτικής ικανότητας είναι επομένως δυσκολότερες για τον υπερβολικά αγχωμένο εκπαιδευόμενο, από τις εργασίες που απαιτούν συμμόρφωση στους κανόνες παράλληλα με αυτοκριτική. Το υπέρμετρο άγχος τείνει να είναι υψηλότερο όταν ο εκπαιδευόμενος πρέπει να εκτελέσει διανοητικές ή δημιουργικές ασκήσεις και χαμηλότερο, όταν πρόκειται για σωματικές ασκήσεις. Το άγχος δυσχεραίνει τις περίπλοκες μαθησιακές εργασίες που εξαρτώνται από δημιουργικές δεξιότητες και όχι από την επιμονή.

Αυτή η ανησυχία μπορεί να εκφραστεί με πλήθος από τρόπους. Μερικές φορές εκδηλώνεται με σωματικές αντιδράσεις – ιδρώτας, τρεμούλα και άλλα σημάδια πίεσης. Συχνότερα «φυλακίζεται» σε εσώτερα συναισθήματα, τα οποία ο εκπαιδευόμενος επιδιώκει να κρύψει. Το άτομο, όπως και η ομάδα, θα βρει καταφύγιο στην «πάλη» ή στη «φυγή»: θα προσπαθήσει να αποφύγει τις εξεταστικές δοκιμασίες είτε με τη φυσική απουσία (μη παρακολούθηση) είτε με διανοητική απουσία (ονειροπόληση) είτε με την άρνηση συμμετοχής.

### ***Τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό;***

Επειδή υπάρχουν τόσες πολλές και διαφορετικές αιτίες του άγχους, η απάντηση δεν είναι απλή. Μπορεί ίσως να αντιμετωπιστεί με την προσπάθεια να μειωθεί το ίδιο το άγχος ή με την προσπάθεια να ελαττωθεί η αντίδραση στις μαθησιακές εργασίες.

Μερικές στρατηγικές θα βοηθήσουν. Ίσως μπορούμε να καλλιεργήσουμε μια ατμόσφαιρα στην οποία μπορεί να είναι αποδεκτό το γεγονός ότι κάποιος τολμά, ακόμα και μέχρι του σημείου να φανεί γελοίος. Η ομάδα και κυρίως οι υποομάδες βοηθούν σ' αυτόν τον τομέα. Ο σαρκασμός και η γελοιοποίηση είναι αντιπαραγωγικά: «*Ο εκπαιδευτής ενήλικων βρίσκεται εκεί όχι για να διορθώσει τους εκπαιδευόμενους, γιατί κάτι τέτοιο αντιτίθεται στις προηγούμενες εμπειρίες του, στις απόψεις και αντιλήψεις του, αλλά για να οικοδομήσει τρόπους με τους οποίους εκείνοι μπορούν να αξιολογήσουν τις απόψεις τους σε σχέση μ' εκείνες του εκπαιδευτή και της υπόλοιπης ομάδας.*» (Rogers 1977). Αυτό ισχύει τόσο για κύκλους σπουδών που αναπτύσσουν δεξιότητες όσο και για κύκλους που επεξεργάζονται

πληροφορίες. Οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται την ενθάρρυνση, για να πειραματιστούν με νέες τεχνικές και να αξιολογήσουν τις παλαιότερες σε σχέση με τις καινούριες. Το άγχος θα αυξηθεί με την κριτική, την αρνητική αξιολόγηση και τις ενδείξεις απόρριψης (η αποκαλούμενη «αλυσιδωτή συνέχεια που προκαλεί άγχος»).

Μπορούμε να κάνουμε κάτι καλύτερο από το να προσπαθήσουμε απλώς να εμποδίσουμε την αύξηση του άγχους. Με σωστό χειρισμό της μαθησιακής κατάστασης, μπορούμε να συντελέσουμε στη μείωση του άγχους. Οι μαθησιακές εργασίες μπορούν να μοιραστούν σε μικρότερα τμήματα, έτσι ώστε σταδιακά να οικοδομηθεί μια αίσθηση επιτυχίας. Θα απαιτηθούν προσεκτικά σχεδιασμένες ανταμοιβές και ενισχύσεις. Το νεωτεριστικό στοιχείο της καινούριας μάθησης που προκαλεί φόβο μπορεί να αμβλυνθεί, αν και μια αίσθηση καινοτομίας συχνά χρειάζεται, για να κρατά σε εγρήγορση τον εκπαιδευόμενο, για να του δημιουργεί προσδοκίες και συνειδητοποίηση. Ο ρυθμός της εργασίας θα πρέπει να ελέγχεται και να προσαρμόζεται, αν αυτό κριθεί απαραίτητο.

Πάνω απ' όλα, θα πρέπει να επιδιώξουμε την οικοδόμηση ενός αισθήματος αυτοπεποίθησης του εκπαιδευόμενου. Οι συμμετέχοντες που βλέπουν ότι ο εκπαιδευτής τους έχει αυτοπεποίθηση και ταυτόχρονα ενθαρρύνει και τους ίδιους να έχουν αυτοπεποίθηση, αρχίζουν να εμπιστεύονται τον εκπαιδευτή και με τον καιρό αποδέχονται την εκτίμησή του για τις δικές τους μαθησιακές ικανότητες. Αν πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι *μπορούν* με τη βοήθειά μας να ανταποκριθούν στα μαθησιακά καθήκοντα που επιλέξαμε να τους θέσουμε και αν έχουμε το σεβασμό τους, οι περισσότεροι θα αρχίσουν να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Αυτό απαιτεί χρόνο, αλλά είναι εφικτό.

### **Θετικές πλευρές του άγχους**

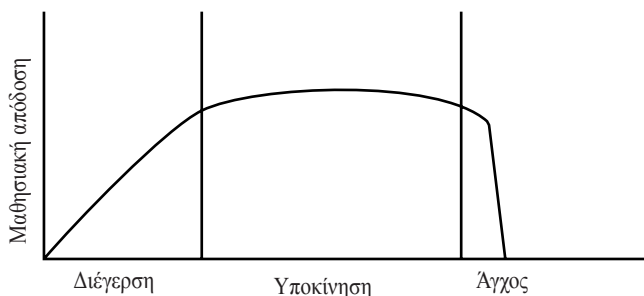
Μερικές φορές παραβλέπουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό άγχους είναι επιθυμητό, γιατί συχνά θα δώσει κίνητρο στον εκπαιδευόμενο. Μια σειρά γραφικών παραστάσεων σ' ένα πλήθος βιβλίων για την εκπαίδευση και τη μάθηση μπορεί να «φωτίσει» το σημείο αυτό. Το Σχήμα 40α δείχνει ότι το μέγιστο της μάθησης επιτυγχάνεται μέσω μιας σταθερής, αλλά σχετικά αργής διέγερσης του ενδιαφέροντος, μέχρι να επιτευχθεί ισχυρή υποκίνηση. Η υπερβολική διέγερση, όμως, προκαλεί πολύ άγχος και εμποδίζει τη μάθηση.

Το Σχήμα 40β δείχνει ότι η πάρα πολύ γρήγορη διέγερση μπορεί να πετύχει υψηλή απόδοση σε σύντομο χρόνο, αλλά η ύλη δεν θα εμπεδωθεί και γρήγορα η απόδοση θα πέσει. Το υψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος είναι αδύνατο να διατηρηθεί και το ίδιο βέβαια ισχύει και για το επίπεδο απόδοσης.

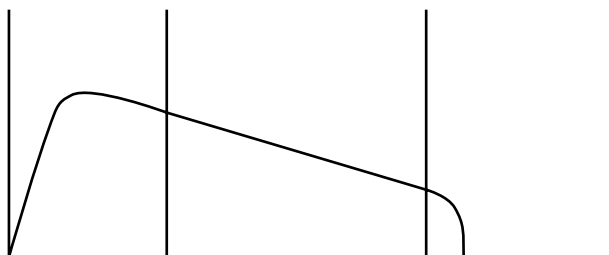
Από την άλλη πλευρά, το Σχήμα 40γ δείχνει ότι είναι δυνατόν να αποτύχουμε στο να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου, ειδικά στα εύκολα μαθήματα. Έτσι, είναι φανερό ότι η ύλη δεν μαθαίνεται ποτέ όπως πρέπει.

Και στις τρεις αυτές περιπτώσεις, εφόσον η διέγερση περάσει απ' το στάδιο της υποκίνησης στο στάδιο του υπερβολικού άγχους, ο ρυθμός μάθησης υποβιβάζεται αμέσως και στο σημείο αυτό εμφανίζεται φραγμός στη μάθηση.

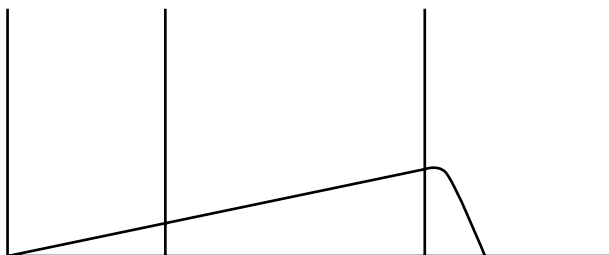
ΣΧΗΜΑ 40α



ΣΧΗΜΑ 40β



ΣΧΗΜΑ 40γ



### Πηγές συναισθηματικής δυσκολίας

Ενδέχεται να παρουσιαστούν κι άλλοι μαθησιακοί φραγμοί εκτός από το άγχος. Ένας τέτοιος φραγμός είναι δυνατόν να προκύψει από το φόβο της αποτυχίας, είτε απέναντι στην ομάδα είτε στον εκπαιδευτή είτε στον ίδιο τον εαυτό μας, προκαλώντας πόνο ή ντροπή. Ένα τέτοιο άτομο θα αποφύγει να ρισκοκινδυνέψει. Αυτό είναι χαρακτηριστικό των ατόμων που «διατηρούν την ψυχραιμία τους», που διαρκώς υποτιμούν τα συναισθήματά τους και χρησιμοποιούν τη συναισθηματική τους ενέργεια για να συγκρατούν την αυθόρμητη αντίδραση.

Ένας δεύτερος φραγμός μπορεί να προκύψει από την απροθυμία να αποδεχτούμε τις μεθόδους μάθησης. Μπορεί να υπάρχουν αρκετές αιτίες γι' αυτό. Μια αιτία μπορεί να είναι η απροθυμία να αποδεχτούμε τις μεθόδους κάποιου που είναι πολύ σοβαρός, πολύ ακαδημαϊκός στην προσέγγισή του, που φοβάται μήπως φανεί ανόητος. Δραστηριότητες, όπως

ομάδες ανταλλαγής απόψεων, δεν ταιριάζουν στην αξιοπρέπειά του. Δεν είναι πρόθυμος να διερευνήσει περαιτέρω τις έννοιες, να φανταστεί, να πειραματιστεί με το ασυνήθιστο.

Η διαφορετικά, ίσως ο φραγμός προκύπτει από την «εξασθένηση της φαντασίας». Τέτοια άτομα διαβεβαιώνουν ότι ο κόσμος των αισθήσεων είναι ο πραγματικός. Οι φαντασιώσεις ή το παιχνίδι δεν είναι αληθινά. Δεν προσποιούνται, δεν λένε «Τι θα γινόταν, αν...;». Δεν μπορούν να επεξεργαστούν τις συνέπειες μιας υπόθεσης, γιατί αναρωτιούνται συνεχώς αν η υπόθεση είναι αληθινή ή όχι.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευόμενοι που αρνούνται να εμπλακούν στις μαθησιακές μεθόδους μπορεί να επιδιώκουν να αποφύγουν αυτό που είναι σίγουρο ότι θα είναι αναπόφευκτη απογοήτευση. Τα όρια αντοχής τους είναι πολύ χαμηλά. Γρήγορα οπισθοχωρούν μπροστά στα εμπόδια. Προσπαθούν, όσο πιο πολύ μπορούν, να αποφύγουν τον πόνο, την ταλαιπωρία ή την αβεβαιότητα. Δεν κάνουν εξάσκηση ή δεν απομνημονεύουν, δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό ότι γνωρίζουν πως δεν αξίζει να προσπαθήσουν.

Ένας τρίτος φραγμός που συχνά προέρχεται από την προσωπικότητα χαρακτηρίζει το άτομο που έχει χαμηλή αυτοεικόνα, που ο «*αυτοορίζοντάς του*» είναι υπερβολικά στενός: «Ξέρω πως δεν μπορώ να το κάνω». Αυτά τα άτομα υποφέρουν από το ότι δεν μπορούν να δουν από πού θα αντλήσουν βοήθεια, είτε από το περιβάλλον είτε από τους εαυτούς τους. Υποτιμούν και τα δύο, ειδικά τους εαυτούς τους. Μερικές φορές αυτό μπορεί να οφείλεται στη μειονεξία των αισθήσεων – είτε είναι σωματική (για παράδειγμα, κακή όραση ή συχνότερα κακή ακοή) είτε ψυχολογική. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν μόνο μερική επαφή με τους εαυτούς τους και με το περιβάλλον τους. Το αποτέλεσμα είναι ότι η ικανότητα και η επιθυμία τους να εξερευνήσουν τον κόσμο γίνονται ατροφικές.

Ένας περαιτέρω φραγμός μπορεί να εντοπιστεί σ' εκείνους που *φοβούνται το αβέβαιο*. Οι άνθρωποι αυτοί αποφεύγουν τις ασαφείς καταστάσεις ή εκείνες όπου η πιθανότητα επιτυχίας είναι άγνωστη. Δεν δοκιμάζουν κάτι για να δουν αν θα πετύχει, γιατί είναι πεπεισμένοι πως, ακόμα κι αν πετύχει, οι λόγοι επιτυχίας θα παραμείνουν άγνωστοι. Δίνουν υπερβολική έμφαση στο άγνωστο σε σχέση με το γνωστό κι έτσι δεν ξεκινούν να εξερευνήσουν οποιοδήποτε τμήμα του αγνώστου.

Με τα άτομα αυτά μοιάζουν εκείνα που *φοβούνται την έλλειψη τάξης*, που δεν τους αρέσει η σύγχυση και η περιπλοκότητα, που έχουν υπέρμετρη ανάγκη για ισορροπία, τάξη και συμμετρία. Σε όλους μας αρέσει να ξέρουμε σε ποιο σημείο βρισκόμαστε, να θέτουμε ορόσημα. Σε αυτά όμως τα άτομα συμβαίνει αυτό σε υπερβολικό βαθμό. Ο φόβος τους συχνά οδηγεί στην πόλωση. Βλέπουν τα πάντα κάτω απ' το πρίσμα του άσπρου και του μαύρου, του καλού και του κακού. Έτσι αποτυγχάνουν να ενώσουν τα θετικά των δύο πλευρών μιας επιχειρηματολογίας. Το παίξιμο ρόλων θα μπορούσε να αποβεί επικίνδυνο γι' αυτούς τους εκπαιδευόμενους, γιατί ίσως ταυτιστούν πολύ έντονα με την περίπτωση που παρουσιάζουν.

Μερικοί εκπαιδευόμενοι φοβούνται μήπως *δίνουν την εντύπωση ότι επηρεάζουν τους άλλους*. Δεν επιθυμούν να δείχνουν πολύ πειστικοί ή επιθετικοί και γι' αυτό διστάζουν να υιοθετούν καινούριες απόψεις.

Υπάρχουν κι άλλοι φραγμοί στη μάθηση, αλλά αυτοί που προαναφέρθηκαν είναι μάλλον οι πιο συνηθισμένοι. Μερικοί από αυτούς μπορούν να οδηγήσουν σε άλλες μορφές



φραγμών. Το άγχος ή ο πολύ «χαμηλός αυτοορίζοντας» μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα να μην καταβάλλουμε καμία προσπάθεια (οι περισσότεροι από εμάς έχουμε γνωρίσει σπουδαστές που κάθονται παράμερα από την ομάδα, κοιτώντας με δέος τα άλλα μέλη να κατακτούν βήμα προς βήμα το αντικείμενο) ή αντίθετα, να προσπαθούμε πάρα πολύ. Στη δεύτερη περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος κάνει περισσότερο ή λιγότερο απεγνωσμένη προσπάθεια να συμβαδίσει, να φτάσει στη λύση. Δεν αφήνει τα πράγματα να «επωάζονται» ή να συμβαίνουν φυσιολογικά. Η υπερπροσπάθεια πολλές φορές ξεπηδά από την ίδια αιτία η οποία εξηγεί και την υπερβολικά μικρή προσπάθεια.

Υπάρχει στα παραπάνω ο κίνδυνος της υπερβολής. Με όλα αυτά τα είδη φραγμών σε κάθε ομάδα ενηλίκων εκπαιδευόμενων, και εφόσον έως ένα βαθμό αυτά τα χαρακτηριστικά είναι κοινά σε όλους μας, ίσως απορήσει κανείς πώς πραγματοποιείται η μάθηση. Κι όμως, η μάθηση πραγματοποιείται σε υψηλό βαθμό. Ο λόγος που εξετάσαμε έναν προς έναν τους φραγμούς δεν είναι για να αποτρέψουμε τον εκπαιδευτή, αλλά για να υπενθυμίσουμε στους εαυτούς μας ότι, όταν συναντούμε ένα εμπόδιο στη μάθηση, μπορεί να οφείλεται σ' έναν από τους παράγοντες αυτούς.

### **Μηχανισμοί αυτοάμυνας**

Όταν οι εκπαιδευόμενοι μ' ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν ν' αντιμετωπίσουν μια απαιτητική κατάσταση, όπως μια εκπαιδευτική ομάδα ενηλίκων, έχουν την τάση να χρησιμοποιούν μια σειρά μηχανισμών αυτοάμυνας, για να διατηρήσουν την αυτοεικόνα τους. Παρόμοιοι μηχανισμοί είναι δυνατόν να οριστούν ως «έξυπνα τεχνάσματα, ασυναίσθητες διαστρεβλώσεις, υπεκφυγές ή αυταπάτες, που όλοι σε κάποιο βαθμό τις ενεργοποιούμε για να διατηρήσουμε την ψυχική μας ισορροπία, για να αποφύγουμε το διανοητικό κόπο, για να τηρούμε τα προσχήματα προς τον εαυτό μας και προς τους άλλους, όταν μας απειλεί η απογοήτευση, η σύγκρουση ή κάποιο οδυνηρό συναίσθημα».

Υπάρχει μεγάλος αριθμός τέτοιων μηχανισμών. Μερικοί είναι επιθετικοί από τη φύση τους, άλλοι εμπεριέχουν συμβιβασμό ή υποκατάσταση. Ακολουθεί ένας σύντομος κατάλογος που απευθύνεται στον εκπαιδευτή που θέλει να γνωρίζει τι συμβαίνει στην ομάδα. Εκείνοι που επιθυμούν να μάθουν περισσότερα για το θέμα, μπορούν να στραφούν στα κλασικά βιβλία της ψυχολογίας.

- *Φαντασίωση* – όχι απλώς ονειροπόληση, αλλά δραπέτευση από την πραγματική κατάσταση στη φαντασία, ακόμα κι αν το άτομο παραμένει σωματικά παρόν. Ο εκπαιδευόμενος βρίσκει εναλλακτική ικανοποίηση μέσα στη φαντασίωση. Αυτοεκκληρώνεται μέσα στη φαντασία του.
- *Αναπλήρωση* – το μέλος της ομάδας στρέφεται προς εναλλακτικές δραστηριότητες (όπως μια περίεργη συμπεριφορά ή ένα ένδυμα), για ν' αναπληρώσει τις αληθινές ή τις φαντασιακές του ανεπάρκειες. Αν αυτό οδηγεί σε διαρκή αποφυγή των παρόντων προβλημάτων και ευθυνών, θα πρόκειται για «υπεραναπλήρωση».
- *Ταύτιση* με τους άλλους – η επίτευξη των στόχων μέσω αντιπροσώπου. Αυτό συμβαίνει συχνά σε μια τάξη ή ομάδα ενηλίκων. Ένας εκπαιδευόμενος θα συνδεθεί μ' έναν άλλο

- πιο επιτυχημένο και θα απολαύσει την αντανάκλαση της δόξας εκείνου, χωρίς ο ίδιος να καταβάλλει προσπάθεια. Μερικές φορές η ταύτιση μπορεί να γίνει με κάποιον φανταστικό «ήρωα», αλλά κανονικά γίνεται μ' ένα πραγματικό πρόσωπο, είτε γνώριμο είτε όχι.
- *Προβολή* των δικών μας παρορμήσεων και χαρακτηριστικών στους άλλους – τα παρατηρούμε στους άλλους ή τα αποδίδουμε στους άλλους. Αυτό συνήθως λαμβάνει τη μορφή κριτικής. Κατηγορούμε τους άλλους για τα δικά μας μειονεκτήματα. Οι περισσότερες τάξεις ενηλίκων καταλήγουν να αποκτήσουν έναν «αποδιοπομπαίο τράγο». Μερικές φορές είναι πιθανό να προβάλλουμε το επικριτικό πνεύμα στους άλλους, να φανταζόμαστε ότι είναι πολύ πιο επικριτικοί απ' ό,τι πραγματικά είναι. Εκείνοι που υιοθετούν αυτόν το μηχανισμό βρίσκονται συνήθως σε άμυνα ενάντια σε επικρίσεις που πλάθει η φαντασία τους και συνεχώς ανακαλύπτουν περιφρονητικούς υπαινιγμούς που θεωρούν προσβλητικούς.
  - *Εκλογίκευση* – η αυθόρμητη κατασκευή «καλών» δικαιολογιών. Βρίσκουμε επιχειρήματα για να δικαιολογήσουμε αυτό που θέλουμε να κάνουμε ή που πιστεύουμε, και πείθουμε τους εαυτούς μας ότι αυτά είναι τα «πραγματικά» κίνητρα πίσω από τις πράξεις ή τις αντιλήψεις μας.
  - *Απόθεση* – η επιλεκτική λήθη ανάλογα με το επίπεδο του ενδιαφέροντος ή της δυσαρρέσκειας που σχετίζεται με μια τεχνική ή μια ιδέα. Εδώ πάλι βρίσκεται ένας διανοητικός μηχανισμός που μπορεί να εμποδίσει τη μάθηση.
  - *Εξιδανίκευση* – μια μορφή εκτόνωσης, η διοχέτευση της καταπιεσμένης ενέργειας σε άλλα (κανονικά) «κανάλια δραστηριότητας». Στο σημείο αυτό διαφέρει από την «αναπλήρωση». Για έναν ενήλικο εκπαιδευόμενο, ίσως λάβει τη μορφή τού να βοηθάει ιδιαίτερα την ομάδα, να κάνει κάποιες αγγαρείες και τα σχετικά, σε μια προσπάθεια να αποφύγει την πιο δυσάρεστη εργασία του προγράμματος (όπως π.χ. είναι η ενεργητική μάθηση).
  - Υπάρχουν κι άλλοι μηχανισμοί άμυνας: Η *μετατόπιση* είναι μια διαδικασία στην οποία η στενοχώρια ή κάποιο άλλο συναίσθημα στρέφεται μακριά από το αντικείμενο που την προκάλεσε και ξεσπά σε κάποιο άλλο. Οι επιβλέποντες που επικρίνονται από τους ανώτερους τους είναι γνωστό ότι «ξεσπάνε» στα πρόσωπα που βρίσκονται κάτω από τον έλεγχό τους. Αυτά με τη σειρά τους μπορεί να εκφράσουν θυμό απέναντι στις οικογένειές τους ή άλλες ομάδες. Ο εκνευρισμός ορισμένων εκπαιδευτών που προκαλείται από τους εκπαιδευόμενους μπορεί να ξεσπάσει σ' εκείνους που βρίσκονται κοντά τους, ενώ άλλοι φέρνουν έξωθεν απογοητεύσεις στη μαθησιακή ομάδα. Ο *αρνητισμός* (που διαφέρει από την αδιαφορία) θεωρεί κάθε προτροπή ως απειλή που τελικά θα οδηγήσει σε προβλήματα και κατηγορίες, κι έτσι θεωρεί το «Όχι» ως την ενδεδειγμένη απάντηση. Πρόκειται για μια ακραία μορφή αντισυνεργατικής στάσης που επιδιώκει την αποφυγή των δυσκολιών. Ο *σχηματισμός αντίδρασης* είναι ένας άλλος μηχανισμός, με τη βοήθεια του οποίου επικεντρωνόμαστε στο αντίθετο αυτού που πραγματικά θέλουμε, αλλά ντρεπόμαστε επειδή θέλουμε να το κάνουμε – μια υπερβολική έγνοια για την καθαριότητα και την τάξη ή μια υπερβολική γενναιοψυχία αντί για μια τάση για ακαταστασία ή κακία.



Είναι πιθανό σε κάποιο στάδιο να συναντήσουμε τους περισσότερους από αυτούς τους μηχανισμούς αυτοάμυνας. Αν ξανακοιτάξετε τους δικούς σας φραγμούς (βλ. την τελευταία άσκηση), πιθανόν να είστε σε θέση να καθορίσετε ποιοι μηχανισμοί παραίτησης ή / και άμυνας χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση. Στη δική μου περίπτωση (ζωγραφική και συντήρηση αυτοκινήτου) υπάρχει «παραίτηση». Πιθανόν να θέτω τους ορίζοντές μου πολύ χαμηλά και για τις δύο δεξιότητες (μου το είπαν οι συνάδελφοι που διδάσκουν αυτά τα αντικείμενα σε ενήλικους – ένας καθηγητής της Τέχνης επιμένει ακόμα ότι όλοι μπορούν να μάθουν να ζωγραφίζουν). Στην περίπτωση του αυτοκινήτου κάνω και «μετατόπιση», στρέφοντας την απογοήτευσή μου προς τη δική μου αποτυχία και ανικανότητα, προς τους Ανώνυμους ή προς οποιονδήποτε άλλο βρίσκεται μπροστά μου, όταν το αυτοκίνητο δεν ξεκινά και εγώ δεν μπορώ να κάνω τίποτα γι' αυτό. Κι όμως αρνούμαι να μάθω!

Είναι πιο εύκολο να περιγράψει κανείς «φραγμούς στη μάθηση» από το να μάθει πώς να τους αντιμετωπίσει. Το να καταλάβει κανείς τι συμβαίνει, είναι συνήθως το ήμισυ του παντός και μπορεί να είναι ολοφάνερο το πώς πρέπει να προσεγγίσουμε το θέμα. Δεν είναι όμως πάντοτε εύκολο, όταν έχει κανείς να κάνει με εκπαιδευόμενους που συνεχίζουν να μη μαθαίνουν, ιδιαίτερα όταν αυτό τους προκαλεί μεγάλη στενοχώρια, να εντοπιστεί ποιες από τις πολλές αιτίες βρίσκονται πίσω από την αποτυχία και γιατί οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να αμυνθούν.

[...]

### **Αλλαγές στάσεων**

Οι αλλαγές στάσεων μέσω της μάθησης αποτελούν ίσως το πιο δύσκολο έργο που έχει να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Σ' ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για την αφυδάτωση στην Ινδία, οι μητέρες σε ορισμένα χωριά μπόρεσαν να διδαχθούν ότι δεν πρέπει να δίνουν τροφή στα παιδιά τους που είχαν διάρροια, όπως έκαναν ακολουθώντας την παραδοσιακή θεραπεία, γιατί έτσι θα πάθουν αφυδάτωση και στο τέλος θα πεθάνουν, αλλά αντίθετα θα πρέπει να τους χορηγήσουν ένα μίγμα από νερό, ζάχαρη και αλάτι. Όμως, δεν ήταν εύκολο να πειστούν να ακολουθήσουν αυτή την πρακτική. Αυτή η πρακτική ήταν αντίθετη με τις παραδόσεις της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας, αντίθετη μ' αυτά που είχαν μάθει έως τότε και μ' αυτά που έκαναν οι άλλοι γύρω τους και είχαν την απαίτηση να κάνουν όλα τα μέλη του χωριού. Υπήρχε ένας φραγμός στη μάθηση καινούριων στάσεων, όχι στη μάθηση καινούριας γνώσης.

Η πιο δύσκολη αλλαγή είναι η τροποποίηση στάσης. Ίσως βοηθήσουν οι εξής επισημάνσεις:

- Εντοπίστε με όση περισσότερη σαφήνεια γίνεται, ποια στάση εμποδίζει τις μαθησιακές αλλαγές και ποιες κυρίως πιέσεις τις εμποδίζουν να συμβούν και όχι ποιες επικαλείται ο εκπαιδευόμενος.
- Μια κατάλληλη βάση για την καινούρια ή την αναθεωρημένη γνώση είναι απαραίτητη για κάθε αλλαγή στάσης. Οι απειλές που θα «πολιορκήσουν» τις νέες στάσεις θα περιοριστούν στο μέτρο που η νέα γνώση έχει εγκαθιδρυθεί και εσωτερικευτεί. Μια τέτοια καινούρια γνώση δεν θα πρέπει να απειλεί τους εκπαιδευόμενους, αλλά να τους υποστηρίζει.

- Η αλλαγή που απαιτείται δεν θα πρέπει να είναι τόσο μεγάλη, ώστε ο εκπαιδευόμενος να την απορρίψει κατηγορηματικά, επειδή απαιτεί ριζική αναθεώρηση σκέψης και συμπεριφοράς. Θα πρέπει να στηρίζεται σε υπάρχοντα πρότυπα ζωής και όχι να αντιτίθεται σ' αυτά. (Επίσης, δεν πρέπει να παρουσιάζεται ως κάτι ασήμαντο ή τετριμμένο, γιατί τότε δεν θα γίνει καμία προσπάθεια για αλλαγή.)
- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αφήνονται να αντλούν τα δικά τους συμπεράσματα απ' την ύλη που έχουν διδαχθεί κι όχι να παροτρύνονται να αλλάξουν τις στάσεις και την πρακτική τους.
- Η καινούρια ύλη πρέπει να προέρχεται από πηγή που θεωρείται αξιόπιστη και ελκυστική (αυτό έχει σημασία για τον εκπαιδευτή). Ο βασικός τρόπος μάθησης είναι αυτό που συχνά ονομάζεται «ανθρώπινο μοντέλο».
- Η μαθησιακή ομάδα χρησιμοποιείται συχνά με επιτυχία για τη δημιουργία κλίματος, στο οποίο μπορούν να διεξαχθούν τέτοιες αλλαγές. Μια δημόσια έκθεση καινούριων στάσεων βοηθά στην προώθηση πιο μόνιμων αλλαγών. Πρόκειται κατά βάση για ζήτημα δέσμευσης απέναντι σε νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς και η δέσμευση απέναντι σε μια ομάδα μπορεί να βοηθήσει σ' αυτό.
- Το παίξιμο ρόλων, μέσω του οποίου οι εκπαιδευόμενοι παίρνουν τη θέση εκείνων που έχουν τις καινούριες επιθυμητές στάσεις και ίσως εκείνων που έχουν την ανεπιθύμητη αρνητική στάση στην ακραία της μορφή, μπορεί επίσης να είναι χρήσιμο, αν και πρέπει να χρησιμοποιηθεί με προσοχή.

Κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να αντιμετωπίζει κάθε κατάσταση ως μοναδική, απαιτώντας νέα αξιολόγηση και ίσως καινούριες μεθόδους. Αυτό που μπορεί να είναι αποτελεσματικό για μια ομάδα μπορεί να μην είναι για μια άλλη.

### **Συμπέρασμα**

Αναφέραμε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου ότι πολλοί εκπαιδευόμενοι προβαίνουν σε μεγάλη συναισθηματική επένδυση για τη διατήρηση των προτύπων γνώσης, στάσεων και συμπεριφορών που έχουν υιοθετήσει. Απόπειρες για την οικοδόμηση καινούριων προτύπων, για τη θέσπιση μαθησιακών αλλαγών, μπορεί να καταλήξουν σε έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις. Ο εκπαιδευτής πρέπει να βαδίζει προσεκτικά. Αναφέραμε, επίσης, ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν τμήμα ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Πρέπει να τους βοηθούμε να εντοπίζουν τα ερείσματα, τις πηγές, τα δίκτυα υποστήριξης και τους μηχανισμούς, και να οικοδομούν με βάση αυτά μέσα σε αυτό ακριβώς το περιβάλλον. Επίσης, είναι απαραίτητο να εντοπίζουμε μαζί τους τα αντικίνητρά τους και να λαμβάνουμε μέτρα, ώστε να αποδυναμώνουμε την επιρροή των αντικινήτρων που αυτοί δέχονται.

**Τ**ο βιβλίο αυτό φιλοδοξεί να υποστηρίξει και να διευκολύνει την απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας αλλά και για την επιστημονική συγκρότηση ενός Εκπαιδευτή Ενηλίκων.

Σύμφωνα με το «Ενιαίο Σύστημα Πιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ΔΒΜ», το οποίο έχει οργανώσει και διαχειρίζεται ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των υποψήφιων Εκπαιδευτών Ενηλίκων περιλαμβάνει και γραπτές εξετάσεις για την αξιολόγηση των γνώσεων και ικανοτήτων τους στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων με βάση τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων, τις εκπαιδευτικές πολιτικές, το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και τις ανάγκες του πληθυσμού-στόχου καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων.

Στο βιβλίο δίνονται οι βασικές κατευθύνσεις για τη μελέτη των θεμάτων αυτών με επιλεγμένα αποσπάσματα από τη σειρά *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, που κυκλοφορεί από τις εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ. Τα αποσπάσματα έχουν επιλεγεί με κριτήριο την άμεση συνάφειά τους με το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων της Τράπεζας Θεμάτων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. και τις ενδεικτικές απαντήσεις που περιέχονται σ' αυτή. Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται σε υποενότητες, προκειμένου να διευκολύνεται η κατανόηση του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ παράλληλα εμπλουτίζονται με πρόσθετα στοιχεία για να καλύπτονται με επάρκεια οι απαιτούμενες για την πιστοποίηση γνώσεις και δεξιότητες.

Επιπρόσθετα, επειδή η διαδικασία πιστοποίησης περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την παρουσίαση μιας μικροδιδασκαλίας σε συνδυασμό με αντίστοιχη προφορική εξέταση, ο Οδηγός συμπληρώνεται από μια σχετική ενότητα, στην οποία περιγράφεται η πρακτική εφαρμογή σχεδιασμού και υλοποίησης μιας μικροδιδασκαλίας.

Η **Ελένη Γιαννακοπούλου** είναι Καθηγήτρια – Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο από το 2005 και μέλος της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων από την ίδρυσή της. Μαθηματικός, με μεταπτυχιακές σπουδές στα Εφαρμοσμένα Μαθηματικά στις Κοινωνικές Επιστήμες (Πανεπιστήμιο Paris V) και στην Εκπαίδευση (Διδακτορικό Δίπλωμα του Τμήματος ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), έχει πολύχρονη διδακτική εμπειρία και δημοσιεύσεις σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ISBN 978-960-566-868-6



9 789605 668686

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 6868